

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – PPGCS
ALECRIDES JAHNE RAQUEL CASTELO BRANCO DE SENNA



DIÁLOGOS COM O HOMEM IMAGINÁRIO: PENSANDO O USO DE
IMAGENS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Natal – RN

Fevereiro de 2012

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Senna, Alecrides Jahne Raquel Castelo Branco de.

Diálogos com o homem imaginário: pensando o uso de imagens no ensino de sociologia / Alecrides Jahne Raquel Castelo Branco de Senna. – Natal, 2011.

92 f.: il. -

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Natal, 2011.

Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Ana LaudelinaFerreira Gomes.

1. Sociologia (Ensino médio). 2. Cinema. 3. Educação. I. Gomes, Ana LaudelinaFerreira. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 316:37.046.14

ALECRIDES JAHNE RAQUEL CASTELO BRANCO DE SENNA

**DIÁLOGOS COM O HOMEM IMAGINÁRIO: PENSANDO O USO DE
IMAGENS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ciências Sociais, sob a orientação da professora Dr^a Ana Laudelina Ferreira Gomes.

Área de concentração: Dinâmicas Sociais, Práticas Culturais e Representações.

Natal – RN

Fevereiro de 2012

DIÁLOGOS COM O HOMEM IMAGINÁRIO:

Pensando o uso de imagens no ensino de sociologia

ALECRIDES JAHNE RAQUEL CASTELO BRANCO DE SENNA

Aprovada em ____ / ____ / ____

Banca Examinadora:

Ana Laudelina Ferreira Gomes (UFRN)

(Orientadora)

Orivaldo Pimentel Lopes Júnior (UFRN)

(Presidente)

Victor Hugo Guimarães Rodrigues (FURG)

(Membro externo)

Alexandro Galeno Araújo Dantas (UFRN)

(Membro interno)

Wani Pereira (UFRN)

(Suplente)

"Caminhante são tuas pegadas
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar se faz o caminho,
e ao voltar o olhar para trás
vê-se a estrada que nunca
se há de tornar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
apenas trilhas sobre o mar."

(Antonio Machado - citado por Edgar Morin, em "Educar na Era Planetária")

AGRADECIMENTOS

À Deus em primeiro lugar, por me proporcionar a oportunidade de estar em Natal, cursar o mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela oportunidade de conhecer pessoas que a partir de então, tornaram-se especiais na história da minha vida. Às professoras Norma Missae Takeuti e Lisabete Coradini, que fizeram parte da minha banca de seleção – nunca me senti tão bem em uma entrevista; obrigada por acreditarem em mim. Aos secretários do programa, Otânio e Jefferson, sempre tão solícitos e preparados para ajudar em tudo; vocês ajudam a criar um ambiente agradável em meio a tanto trabalho.

Aos meus colegas de turma. Adorei tê-los conhecido. Muito obrigada pela companhia, pelas discussões no corredor, pela torcida, pelos lanchinhos e cafezinhos; tudo isso fez com que o ambiente acadêmico fosse agradável, acolhedor. Os estudos na biblioteca, o bate-papo na livraria do centro de convivência. Tudo isso e muito mais, fará esse período inesquecível. Agradeço à CAPES, nós estudantes sabemos o quanto a bolsa é importante nesse período de dois anos de estudo.

E, é claro, à pessoa que tornou isso possível, minha orientadora Ana Laudelina Ferreira Gomes. Ela foi o anjo que Deus colocou no meu caminho, para andar lado a lado comigo, de mãos dadas. É a única definição que consigo encontrar para explicar como foram esses dois anos de trabalho. Cheguei muito tímida, sem ter muita noção de meus estudos futuros. Hoje, posso dizer que tenho uma vontade de ir em frente e consigo visualizar novos horizontes. Tenho grandes projetos e sei que posso persegui-los.

Muito obrigada a todos que fizeram parte dessa etapa maravilhosa da minha vida enquanto pessoa, estudante, professora, e, acima de tudo, um ser complexo, cheio de sonhos.

**Esse texto é dedicado ao meu pai,
meu grande amigo de todas as horas.**

RESUMO

O texto aborda a questão do cinema como operador cognitivo nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. Apresenta um pequeno histórico da disciplina com a finalidade de dar um panorama mínimo de compreensão do contexto em que se insere o problema a ser discutido. A concepção de educação, dentro da teoria da complexidade, tal como difundida por Edgar Morin em livros dedicados a pensar a educação é a base para a discussão. Busca-se pensar uma educação para a compreensão da diversidade sem desconsiderar a unidade do humano (*sapiens demens*). O cinema entra como uma mediação para essa finalidade, haja vista que sua utilização mobiliza a subjetividade amplificando as possibilidades de aprendizagem sem tanta fragmentação e reducionismo do complexo ao simples. As imagens são pensadas a partir da concepção de Gaston Bachelard, com a noção de ressonância e repercussão apresentada em “A poética do espaço”

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Educação, Cinema, Complexidade, Imagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 1. O ENSINO DE SOCIOLOGIA: ou, porque fazer-se e refazer-se é tão necessário	16
1.1. O ensino de Sociologia no Brasil	18
1.2. A sociologia no Ensino Médio: questões enfrentadas hoje	26
1.3. O cinema como operador cognitivo	34
 2. ‘POETIZAR O PEDAGÓGICO’	37
2.1. “Diante da dor dos Outros”: um diálogo com imagens de guerra	49
 3. DIÁLOGOS COM O HOMEM IMAGINÁRIO: O pensar com imagens	53
3.1. Roman Polanski e Wladislaw Szpilman	56
3.2. Imagens do livro de Szpilman: uma poética do sofrimento	60
3.3. Imagens que se encontram	76
3.4. Conceitos Bachelardianos: repercussão e ressonância	79
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
 REFERÊNCIAS	90

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Capas dos livros didáticos de sociologia	33
FIGURA 2: Gueto de Varsóvia	59
FIGURA 3: Cortejo para o gueto	66
FIGURA 4: Dorota	66
FIGURA 5: Szpilman	67
FIGURA 6: Rubinsztajn	67
FIGURA 7: Umschlagplatz	68
FIGURA 8: Umschlagplatz	68
FIGURA 9: Umschlagplatz	69
FIGURA 10: Embarque	69
FIGURA 11: Trem	70
FIGURA 12: Samuel Szpilman	70
FIGURA 13: Vazio	71
FIGURA 14: Neve	71
FIGURA 15: Devaneios	72
FIGURA 16: Folhas Secas	72
FIGURA 17: Sozinho	73
FIGURA 18: Piano	73

INTRODUÇÃO

Estou vivenciando um processo de auto-eco-organização. Vejo isso no texto da minha dissertação. Senti isso enquanto escrevia, página por página. Cada livro que foi lido trazia novas idéias e indicava nova possibilidade de pensar uma questão que estivesse trabalhando. Os pensamentos pegavam-me de surpresa, e, até no meio da noite acordava para fazer anotações. Um conhecimento que foi regado dia a dia, sentido a cada passo dado.

Espero não decepcioná-los com minha linguagem deveras emotiva em alguns momentos. Sempre nos lembram de que os trabalhos científicos devem ser impregnados de um máximo de objetividade possível. Nunca acreditei muito nisso. Cada escolha que fazemos é carregada de alguma emotividade. O momento em que aquela ‘luzinha’ acende em nosso raciocínio, sendo acompanhada por um lampejo de emoção.

É assim que vejo o caminho que trilhei até agora. A cada ‘luzinha’ trazida por uma idéia, levava-me saltitante a algum livro ou autor em especial, que parecia ter escrito especialmente para mim, naquele momento. Sinto que ganhei equipamentos especiais para a minha jornada. Os momentos de reflexão para a escrita desse texto, significam para mim, um intenso processo de crescimento. Conquistei uma alegria imensa de pensar que posso ir ainda mais longe. Tenho muitas possibilidades agora, para conhecer e para sonhar em conhecer. Estou ansiosa em continuar a minha jornada.

Minha concepção de educação, balbuciada por uma experiência como irmã quinze anos mais velha em relação ao caçula, só tomou corpo. E, a admiração pela educação só aumentou. Ser educador é ser mais que um professor, como diz Daniel Munduruku em um pequeno artigo que li – “Educar é para poucos”. É aproveitar pequenos momentos e transformá-los em grandes descobertas.

Lembro-me de um garoto de três anos, que pegou uma máquina fotográfica – daquelas em que se usa filmes e começou a brincar. Intrigado, perguntou para o avô: “Vovô, essa máquina tá quebrada?”, pois a imagem das coisas não aparecia numa tela, como nas máquinas digitais. “Sim, ela está

quebrada”, ele respondeu. Não pude me conter diante da situação e resolvi intervir. “Não, ela não está quebrada, é que ela é diferente das outras”, ele me olhou surpreso. “Você tem que olhar nesse quadradinho aqui para ver as coisas”. Qual não foi sua alegria, em descobrir que existia uma máquina onde podia ‘mirar’ os objetos. Mostrei onde as fotos ficavam. O garoto ficou radiante quando viu que podia tirar as fotos de dentro da máquina, com as mãos. Ele passou o resto do dia com seu novo brinquedo. Um momento como esse não pode ser ignorado. O avô pensou que seria difícil explicar ao menino as evoluções tecnológicas das máquinas fotográficas. Não era essa a questão, e sim, que as máquinas podem ser diferentes. Mas todas funcionam.

Optei por dar uma dinamicidade específica ao texto. Fazendo uma retrospectiva, discuto ainda a prática em sala a partir dos currículos. Tudo de uma forma pontual, por uma questão de espaço, tendo em vista ser um texto dissertativo. O caminho seguido posteriormente é para dar a tônica do ponto de vista assumido por este trabalho.

Paulo Freire e Anísio Teixeira são dois intelectuais brilhantes, que conheci no curso do mestrado. Os textos lidos foram suficientes para provocar uma verdadeira tensão na minha veia educadora. Nunca tinha lido um texto tão completo sobre a educação no Brasil como o texto de Teixeira. Ele mostra, com absoluta clareza, como o sistema dual engendrou uma situação de desigualdade difícil de fazer retroceder. O problema não está na mania de bacharelismo do brasileiro¹, mas na tentativa arbitrária de deixar o povo à margem.

Freire, em contrapartida, traz uma visão que me parece uma resposta à Teixeira. Uma reprodução mecânica de técnicas de alfabetização são alienantes e nada eficazes no processo de compreensão de um texto. Evidentemente, essa constatação nos leva até o problema central desse texto: como ser capaz de compreender aquilo que não se pode ler? Como entender o outro se não somos capazes de ouvi-lo? Mas é necessário lembrar: é preciso ouvir a si mesmo, para poder ouvir o outro. É preciso conhecer a si mesmo,

¹ Sobre isso, o clássico “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda, é imprescindível.

para ser capaz de conhecer o outro. Não é possível compreender se não for capaz de ouvir.

Percorrendo os modelos de currículo de vários períodos da história do sistema educacional brasileiro, nos deparamos com a reprodução sistemática de uma desigualdade social intensa. Uma situação que desvela uma educação estrangulada por um vai e vem de concepções políticas, uma sucessão de equívocos nas prioridades do país. E assim, em momento algum o interesse é o de priorizar o educando, dar-lhe uma educação minimamente estruturada – inclusive e principalmente, do ponto de vista humanístico.

Assim, vemos na preocupação dos professores de sociologia hoje, aquilo que deveria permear a prática didático-pedagógica de todo professor, seja da rede pública ou da rede particular de ensino. Entretanto, as deficiências ainda são enormes, inclusive na formação desses mesmos professores. O que me levou ao texto de Pierre Bourdieu (2007), “Os excluídos do interior”, com o qual eu já tinha contato, indicando algumas semelhanças com essa questão. Desta forma, o círculo vicioso do sistema educacional brasileiro me parece ainda mais tenebroso, ratificando situações que pude vivenciar como professora numa escola de ensino médio². Professores despreparados, e desestimulados devido às dificuldades existentes nas escolas públicas, não conseguem oferecer aos alunos aulas estimulantes.

Encontro nos textos oficiais as informações básicas para lançar os primeiros questionamentos. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são, assim, o ponto de partida. As orientações para a disciplina de Sociologia oferecem, além de um histórico da disciplina, discussão de conceitos, assuntos e temas que podem ser trabalhados pelos professores, há também indicações de didáticas. Entre essas, está o uso de imagens, que compreendem fotografia, cinema, e outros recursos audiovisuais. Neste trabalho, o interesse está focado no cinema, especificamente no seu uso na disciplina de Sociologia.

² Um professor de biologia me pediu que juntássemos as turmas para assistirem a um documentário que estava dentro do meu plano de aula, da disciplina de história geral. Não existia nenhuma ligação entre meu plano de aula e o desse professor.

Alguns artigos foram surgindo à medida que a discussão tomava alguns rumos. O primeiro capítulo deixou evidente a preocupação com uma reflexão por parte do professor sobre a sua atuação em sala de aula. A falta de tradição da própria disciplina de Sociologia exige essa preocupação do professor em pensar cada ação em sala de aula. E é a partir daí, que o cinema, pensado como um fator gerador de conhecimento pode trazer grandes contribuições a essa disciplina.

Assim, a pergunta: como usar o cinema em sala? Levou-me até o texto de Rogério Bianchi Araújo (2008), onde o mesmo discute o uso do cinema do ponto de vista tratado por Edgar Morin, em sua obra “O cinema ou o homem imaginário”. É daí que veio a idéia do título desse trabalho: Diálogos com o homem imaginário – ou, diálogos com o cinema. Este é o caminho que pretendo seguir: o cinema como um fator gerador de conhecimento, que se dá pelo diálogo. Um diálogo do professor com o aluno, de ambos com a imagem. Por isso, a discussão da alteridade é tão importante dentro desse contexto. Como foi dito anteriormente, para falar é preciso saber ouvir. Mas ouvir quem? O outro.

O artigo de Arlete Cipolini e Amaury Moraes (2009) mostra que, mais do que um recurso pedagógico, o cinema gera conhecimento – ao dialogarmos com ele. O que é diferente de enxergá-lo como uma simples ilustração de um tema de aula. Por esse motivo, a mediação do professor é muito importante, um ponto central dentro da discussão aqui proposta. O que será tratado melhor no capítulo dois.

Para dialogar com Edgar Morin trago Severino Antonio “Uma nova escuta poética” (2009). A discussão sobre o Outro se refere ao próximo que não é necessariamente o distante, como bem trabalha Edgar Morin. A justificativa vem com a escolha do filme para trabalhar as questões levantadas no capítulo dois: ‘O Pianista’ (2002), do cineasta Roman Polanski. O relato do pianista Wladislaw Szpilman – também polonês – foi trazido para dialogar com o filme, e a escolha não é arbitrária, mesmo havendo um apreço especial por ele. Escrevi dois artigos sobre o filme ‘O Pianista’ (2002) durante o curso, e

antes mesmo cogitei em tratá-lo, embora não soubesse como. Queria fazer uma discussão sobre alteridade, que envolvesse de alguma forma algo relacionado à Segunda Guerra Mundial. Em especial, sobre o Holocausto – um assunto que me incomoda e sobre o qual pretendo aprofundar minhas leituras. Precisava que a discussão tivesse um fim mais prático – então, o uso do cinema no ensino de Sociologia tornou-se essa ponte, tão desejada.

No capítulo três, são trazidas as imagens do filme e também do relato do pianista. Em um dos tópicos a discussão pretende entrelaçar os dois, num diálogo com informações da biografia de Polanski. Tudo isso, pensando as imagens a partir do par ressonância/repercussão trabalhados por Gaston Bachelard em “A poética do espaço” (2008).

Ainda no capítulo dois introduzo uma discussão de Susan Sontag (2003), com o intuito de iniciar uma reflexão sobre as imagens de guerra. A autora fala sobre o sentimento ou a disposição daquele que vê imagens de sofrimento, imagens da dor dos outros. Essas imagens nos sensibilizam diante do sofrimento alheio? E quem é esse ‘nós’? Assim, procuro trazer a essa reflexão sobre a questão do Outro as imagens mostradas pelo filme ‘O Pianista’.

Foi um trabalho difícil de ser concebido, pois o primeiro questionamento com o qual me deparei foi: mostrar imagens de guerra, de sofrimento e dor para alunos de ensino médio? Em quê isso ajuda ou contribui? É uma resposta difícil se pensarmos que imagens de sofrimento só despertam pensamentos depressivos. Mas a narrativa de uma sobrevivência, é a imagem da superação. De uma auto-reorganização. É isso que vejo no texto de Wlzlslaw Szpilman (2010) e que foi recontado por Polanski, quando refaz a história vendo-se dentro nela. Entretanto, resolvi aceitar um desafio proposto pelas minhas inquietações. E o caminho trilhado foi como no poema: “Caminhante não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”, citado por Edgar Morin, em “Educar na Era planetária” (2009).

CAPÍTULO 01. O ENSINO DE SOCIOLOGIA:

Ou porque fazer-se e refazer-se é tão necessário

Não é um segredo, mas é uma idéia que incendeia os pensamentos daquele que a ouve. A história é possibilidade – para aquilo que se pretende fazer, a partir do que um dia foi. A educação não é menos que engendrar possibilidades. Ou, nas palavras de Severino Antônio (2009):

Educar é criação de sentido. Uma atividade de descoberta e construção de conhecimento. Reconhecemos e produzimos sentido nas interações e diálogos que configuram o trabalho de educar e educar-se. (id., p. 19)

Na visão de Paulo Freire (2001), as coisas serão diferentes ou se modificarão a partir do momento em que as pessoas forem vistas como pessoas e não como fontes de lucro. Ao ‘coisificar’ os alunos, muitos professores não enxergam que reproduzem uma ‘coisificação’ de si mesmos. Ao assumir mais de dez turmas com cerca de cinquenta alunos cada, o professor parece não possuir alternativa a não ser agir como um profissional do sistema educacional – contabilizando os rendimentos dos alunos a partir de décimos³.

A crítica ácida de Paulo Freire à lógica neoliberal que invadiu o sistema educacional e a mente dos professores, corrompendo o senso de vocação e transformando educadores nas escolas em trabalhadores de fábricas, não é difícil de enxergar. Basta percorrer um pouco da história do sistema educacional brasileiro para ter uma noção do tamanho do problema. E essa crítica também pode ser sentida no trabalho de Anísio Teixeira, ainda na década de 1960 – talvez o auge da ‘coisificação’ do aluno e do professor.

Devemos procurar respostas, ou ainda mais questionamentos, naquilo que seria o objetivo da prática educativa. De acordo com o pensamento de Freire (2001), a resposta está nos objetivos aos quais nos propomos, de acordo com o conhecimento do contexto em que se trabalha. A prática deve ser guiada pelo conhecimento da realidade onde o educador atua. Mas é sempre necessário ter em mente que “Considerar a técnica primordial é perder

³ Assumir várias turmas é algo que acontece comumente no sistema público. Em 2007 fui professora da rede pública e mesmo tendo prestado concurso para sociologia, tive que dar aulas de sociologia, filosofia, história e artes, e assumi para seis turmas.

o objetivo da educação” (id., p.57). E uma educação defendida por ele é aquela em que o outro possui uma voz, uma voz legítima.

Para que não ocorra essa ‘coisificação’, o diálogo deve ser o centro de todo o processo educativo. Pois, como diz Freire (2001) “Se não aprendermos como ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que ouvem, falam.” (id., p.59). Por fim, esse diálogo só é possível com um reconhecimento da alteridade e o respeito a ela. Sentir-se e ver-se diferente do Outro, sem entretanto negá-lo e discriminá-lo a partir de uma visão preconceituosa. A fim de que não corramos o risco de esquecer que “a questão de identidades complexas não é apenas técnica, ou política, ou pedagógica; é também uma questão ética.” (id., p.65)

Paulo Freire (2001) nos desafia a encarar a história como possibilidade, a ver o mundo com expectativa. Devemos estar dispostos a intervir e saber que somos capazes de fazê-lo se nos dispusermos. Ele nos diz:

É por essa razão que nós, educadores democráticos, devemos lutar de modo a que se torne cada vez mais e mais claro que a educação representa formação e não treinamento. E não há nenhuma possibilidade de se obter formação humana fora da ética. (2001, p.66)

Neste capítulo, o caminho a seguir é percorrido a fim resgatar elementos que ajudem a compreender dificuldades educacionais que envolvem professores, alunos e o currículo da sociologia no ensino médio. E como, dentro desse contexto, o cinema surge como um recurso pedagógico, especificamente na proposta das OCN’s de 2006 funcionando como ‘gancho’ para essa discussão específica que é a contribuição do cinema no processo cognitivo, dentro do contexto da disciplina de sociologia.

1.1. O ensino de sociologia no Brasil

A presença da Sociologia no Brasil remonta ao fim do século XIX, como mostra em seu artigo “Trajetórias da Sociologia brasileira” a pesquisadora Tânia Elias (2007). Assim como o surgimento dessa ciência se

deu pela necessidade de compreender as mudanças sociais que ocorriam na Europa, aqui também não foi diferente. Elias nos mostra que:

O percurso histórico da sociologia está diretamente ligado e responde às necessidades de compreensão e explicação da vida social, mas não como mera especulação e sim como uma forma de ater-se à realidade concreta, buscando intervir na mesma. (2007, p.430)

No Brasil, o início da sociologia está ligado mais ao chamado bacharelismo do que especificamente à pesquisa social. Entretanto, a marca desse período é a preocupação em compreender as mudanças sociais da época, que espelhavam a efervescência cultural no continente europeu – mais especificamente, tendo como foco França, Inglaterra e Alemanha. Os bacharéis e intelectuais confundem-se a essa época. Os grandes centros comportam as atividades desses intelectuais: Recife e Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro. Elias (2007) aponta a “Escola do Recife” como o grupo de discussão mais importante desse período.

Ela ressalta:

O processo de urbanização pelo qual a sociedade brasileira vai passar no início do século, em especial na capital do país e em alguns centros urbanos mais expressivos, como foi o caso de Recife e Salvador, e a partir de meados do século XIX, a cidade de São Paulo, irá gerar novos tipos sociais e uma outra dinâmica social ao país. A análise da sociedade brasileira e sua explicação começa a ganhar novos contornos, novos elementos se fazem presentes na ânsia de entender o Brasil. (2007, p. 437)

No entanto, esse bacharelismo é “caracterizado pela exacerbada utilização de citações e supervalorização de questões de forma, sempre colada aos modismos exógenos importados dos centros europeus” (ELIAS, 2007, p.443). Além desse ranço, esses intelectuais formam um grupo seleto, oriundo das camadas ricas da sociedade brasileira, muitos deles filhos de senhores rurais.

De acordo com a concepção de Anísio Teixeira sobre nossa história educacional, ela está profundamente ligada à formação social da sociedade brasileira, fundamentada na família patriarcal, escravidão e no latifúndio, quase

sem possibilidades de mobilidade social, onde só havia limitação de oportunidades e supremacia da ordem privada. Ou seja, a preocupação era apenas a reprodução da ordem social vigente. Assim, como nos mostra Teixeira, “Três séculos de colonização portuguesa [no Brasil] deram origem a uma sociedade dual, com profunda discriminação social entre senhores e povo e solidamente consolidada no seu espírito de mando e submissão” (1969, p. 292).

Após a Primeira Guerra Mundial que dá força ao processo de urbanização e inicia a industrialização, a dualidade continua intrínseca à educação no país. O ‘novo’ modelo, “educação para a cultura”, deveria promover moderadamente a ‘ascensão social’, mantendo a estrutura aristocrática e conservadora da sociedade. Segundo Teixeira (1969), não era uma “educação para a eficiência e o trabalho, de base científica e tecnológica”; mas, naquelas circunstâncias, “O sistema era adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes” (id., p. 298).

A educação no Brasil era de tipo intelectualista, de cultura geral, onde as exigências eram de que houvesse indispensavelmente o professor e o livro. Os processos de seleção excluíram a maioria da população dos níveis mais elevados do sistema escolar. A desagregação do sistema dual, que se operou a partir de década de 1920, aparentava nivelar as condições de ascensão, mas apenas destruíram a qualidade da educação oferecida – que já deixava a desejar -, e proliferaram as escolas particulares de baixo custo, para a classe média emergente. Mesmo com as investidas da classe média em busca do ensino de qualidade, as melhores escolas e as universidades continuaram sendo privilégio da elite.

Em seu livro “Educação não é privilégio” (1994), Anísio Teixeira aprofunda essa discussão sobre a dualidade do ensino e ressalta que essa suposta ‘democratização’ nada mais é do que um embuste, pois “a escola entra a funcionar por sessões, como os cinemas, e a fazer-se cada vez menos educativa, por isso mesmo que sem continuidade nem sequência” (id., p.61). De acordo com sua concepção, a diminuição da carga horária podia ampliar o

número de vagas, mas oferecia aos menos favorecidos uma educação cada vez mais paupérrima. Em consequência disso, Teixeira critica que

a educação, como se vem fazendo entre nós, dá direitos, graças ao diploma oficial, mas não prepara nem habilita para coisa alguma. O diplomado é um candidato à pensão do Estado ou dos particulares. Alguns se farão depois profissionais, por tirocínio e prática, não pela escola, salvo as exceções conhecidas das melhores escolas de medicina, engenharia e direito. (1994, p.60)

Segundo Teixeira (1969), a então LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, tem projetada sobre si o estado de divisão da sociedade. Em sua concepção, a então Lei favoreceu a expansão desregulada de escolas despreparadas para oferecer um ensino de qualidade. E essa expansão foi ainda a do tipo seletivo de educação, que se dá por reprovações. Para ele, a nova lei “abre modestas perspectivas à modificação dessa situação, deixando, entretanto, aberta a possibilidade de tudo continuar o mesmo” (1969, p. 309). Uma declaração consciente da realidade e da falta de possibilidades de mudança. A população menos favorecida, entendeu a importância do diploma e começa a buscá-lo sofregamente. Entretanto, essa conquista tratava-se apenas de uma educação decorativa.

A Sociologia esteve presente em alguns dos momentos desse período relatado por Anísio Teixeira. A bibliografia a respeito da história da Sociologia no Brasil mostra que roupas ela vestiu, servindo a várias propostas políticas. Vários Cientistas Sociais tem se dedicado a traçar os caminhos percorridos pela disciplina, tanto no meio secundário quanto universitário. O interesse aqui é o de trazer algumas dessas questões. Retomemos alguns desses momentos.

A primeira reforma da educação secundária que demonstra interesse na inclusão da sociologia foi a do primeiro governo republicano, e não foi a efeito devido à morte do ministro da instrução pública, Benjamin Constant – ou seja, já em 1890, existia uma idéia de incluir o ensino de Sociologia no Brasil. Entretanto ela só ocupa lugar em currículos nas escolas normais, muitas vezes nas últimas séries do ensino secundário (hoje ensino médio), ou superiores, nas primeiras décadas do século XX. Entre 1925 e 1942 a sociologia integra os currículos da escola secundária brasileira, com a Reforma Rocha Vaz e

Francisco Campos (1931). Em 1942 a Reforma Capanema exclui a Sociologia dos currículos (OCNs, 2006).

Na primeira LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, a Sociologia aparece como disciplina facultativa. Também na seguinte, Lei nº 5.692/71, em geral nos currículos de cursos profissionalizantes, igualmente com uma perspectiva técnica nos cursos de magistério, sob a denominação de Sociologia da Educação (OCNs, 2006), o que faz com que a disciplina retorne lentamente aos currículos. Entretanto, é o perfil de uma disciplina mutilada, transfigurada, segundo o modelo de currículo tecnicista.

A fim de pensar sobre os currículos, busco refletir as posições de Ileizi Fiorelli Silva (2007), que localiza a análise nos campos da Sociologia da Educação e da Sociologia do Currículo. Segundo ela, os processos sócio-políticos e culturais têm definido os rumos da disciplina no E. M. e somente de acordo com os contextos histórico-culturais é que se pode entender o processo de institucionalização da disciplina e das suas relações sociais, educacionais e científicas que fazem parte desse processo.

De acordo com ela, há um processo de contextualização e recontextualização dos saberes, ou seja, as teorias científicas são elaboradas nas comunidades científicas e, então, apropriadas pelos órgãos governamentais; criando, assim, uma ‘comunicação pedagógica’ que irá produzir ‘um dispositivo pedagógico’ que atua como ‘regulador da comunicação e da ação educativa’. Desta feita, segundo Silva, “O ensino de Sociologia está inserido nesses processos de formação, elaboração, disseminação do discurso pedagógico e da organização dos saberes” (2007, p. 405).

A disciplina de Sociologia possui um histórico intermitente porque os conhecimentos produzidos no processo de contextualização são filtrados e reelaborados pelos órgãos oficiais/governamentais de acordo com os conflitos de interesses no campo da recontextualização. Assim, de acordo com Silva, “O discurso regulativo da disciplina está associado aos valores e aos princípios pedagógicos dominantes no processo” acima referido (2007, p. 406).

Nesta concepção, o ensino de Sociologia na graduação e pós-graduação tende a ser mais ‘puro’ (para usar a expressão da autora); entretanto, não ficando totalmente de fora a atuação dos órgãos oficiais, ou do dispositivo pedagógico dominante (2007, p. 407). Silva argumenta que, ao sair do contexto da produção dos saberes – há lutas também dentro do próprio campo que determinam o agir e o pensar dos agentes do campo⁴ -, todo o ensino é considerado ‘impuro’; nas disciplinas em outros cursos nas universidades e faculdades, não muito menos que no ensino médio.

Além de ser ‘impura’ a Sociologia no ensino médio/escola secundária foi, ao longo da história da educação no Brasil, sujeita de diversos modelos de currículos. Segundo Silva, “Os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade” (2007, p. 408). Assim, como foi visto anteriormente na discussão de Teixeira (1969), as modificações pelas quais passou o ensino no país e os interesses das classes dominantes definiram o uso e a presença da Sociologia na educação. Silva (2007) identifica quatro modelos de currículo: clássico-científico, tecnicista, currículo das competências e o científico.

O primeiro modelo, de formação humanística voltado para a educação das elites, modelo que predominou em um período de uma escola dual, a das elites e dos trabalhadores, voltada para uma educação vocacional. Na crítica de Teixeira (1969), a escola das elites, mesmo com a pretensão de promover uma educação para a cultura, era limitada; organizava-se em torno das disciplinas, com forte tradição jesuítica e de ensino conteudista (SILVA, 2007). Nesse período, a Sociologia figura no currículo apenas para dar uma aura de modernidade a este, a fim de “indicar os processos de modernização da sociedade” (id., p. 411).

O modelo tecnicista, contextualizado nos governos militares, bane dos currículos a Sociologia e incluem os ensinamentos de Estudos Sociais, Organização

⁴ “A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias”. (BOURDIEU, 2004, p.20)

Social e Política do Brasil (OSPB) e Moral e Cívica⁵. Apenas professores formados em Estudos Sociais eram habilitados para ministrar essas disciplinas. Nesse contexto, os professores são transformados em técnicos, obrigados a dominar e reproduzir os módulos e exercícios impostos. Muitos professores formados dentro do modelo tecnicista ainda atuam⁶ nas escolas, o que significa que os modelos tecnicistas ainda exercem alguma influência através da prática desses professores, segundo a concepção de Silva (2007).

Na década de 1980, com o processo de restauração do regime democrático e as reformas curriculares, são adotados os modelos científicos. Não o anteriormente chamado clássico-científico – pois não há uma tentativa de retomar a pedagogia tradicional. Observa-se uma politização do discurso pedagógico e uma disputa de teorias e propostas. Aqui, segundo ela, “o papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura sofisticada, retorna, ao menos em termos de discurso e metas a serem perseguidas” (SILVA, 2007, p. 414).

A década de 1990, mais especialmente pelos idos de 1996 – devido à nova LDB, Lei nº 9.394/96 —, entra em cena o modelo de currículo baseado no desenvolvimento de competências, que, segundo Silva (2007), “retoma a idéia de currículos regionalizados, ou seja, baseados em conhecimentos aplicados à realidade imediata” (id., p.415). Orientação semelhante à do currículo tecnicista, segundo ela. Assim entendida a competência, segundo Philippe Perrenoud: “a capacidade do sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas” (2001, p.21).

A figura do professor, através desses modelos, passa de detentor do conhecimento (clássico-científico) a técnico (modelo tecnicista), ganha o ilustre nome de intelectual (modelo científico) e decai para um simples técnico-

⁵ Apenas como nota ilustrativa, ainda no ano de 1992 algumas escolas da capital do Estado do Ceará, Fortaleza, ainda possuíam em seus currículos o ensino dessas disciplinas.

⁶ Como pude constatar quando professora substituta, contratada após o concurso para professor do Estado do Ceará, em 2006. Atuei como professora no ensino médio, no Liceu de Sobral, e o coordenador pedagógico de então era formado em Estudos Sociais. Entrei para substituí-lo nas aulas de Sociologia.

entretenidor (modelo das competências). Aqui, ele precisa se desdobrar em criatividade para dar uma ‘aula-show’ se quiser ganhar a atenção dos alunos e o respeito dos diretores e coordenadores pedagógicos. Ileizi Silva desabafa:

Essa escola do “aprender a aprender” a partir do nada, ou ainda da “realidade imediata dos alunos”, “da motivação” e da “autoestima” não elevou o padrão cognitivo de nossa juventude e, por conseguinte, não elevou sua “autoestima”. Além disso, também não criou cidadãos, porque para exercer cidadania é preciso saber escrever, ler jornais e compreender, expressar-se oralmente, calcular juros simples e compostos, entre outros (SILVA: 2007, p. 417)

Esse currículo baseado no desenvolvimento de competências veio com a proposta de que professores de áreas afins poderiam trabalhar os conteúdos de outras disciplinas. A opinião de Silva (2007) é que essa foi uma proposta cínica e de cunho economicista. Ou seja, a Sociologia, no currículo das competências, além de não possuir um espaço específico como disciplina, foi dividida entre professores sem a devida formação para tratar seus conteúdos de maneira adequada, por pertencerem a outras áreas. Isso porque competência consiste basicamente na mobilização (que inclui não apenas ferramentas cognitivas e afetivas, mas os conteúdos), mas se o professor não possui as ferramentas teóricas de uma disciplina, o que ele irá mobilizar?

O histórico da disciplina demonstra que seu retorno inicia bem antes da Lei nº 9.394/96, ele se dá ainda na década de 1980. Já aparecendo na grade curricular de algumas escolas ainda em 1989, em Pernambuco, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro⁷. Em 1997 torna-se obrigatória no vestibular da Universidade Federal de Uberlândia. Em 1998, Sociologia e Filosofia são incluídas como disciplinas da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais já incluem as competências relativas ao ensino de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Em 2001, o projeto de lei do Deputado Padre Roque⁸, pela obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas públicas e privadas, é vetado pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (SILVA, 2010).

⁷ Em Fortaleza-CE, um colégio particular, Instituto Rio Branco (já extinto), incluiu em sua grade curricular o ensino de Sociologia em todas as séries, a partir da 8ª Série (hoje 9º ano), em 1996 – o diretor do colégio era graduado em Ciências Sociais pela UECE.

⁸ Do Partido dos Trabalhadores, do Paraná.

Em 2007, é realizado o 1º Seminário Nacional de Ensino de Sociologia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Em 2008, o sindicato dos Sociólogos de São Paulo (Sinsesp) lidera um movimento pela aprovação da lei que obriga o ensino de Sociologia e Filosofia. Em 2008, no dia 2 de junho, é assinada a Lei 11.684, pelo então presidente em exercício José de Alencar, tornando obrigatórias as duas disciplinas nas três séries do Ensino Médio (SILVA, 2010).

1.2. A sociologia no ensino médio: questões enfrentadas hoje

A inclusão da Sociologia no hoje denominado Ensino Médio pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, trouxe grandes desafios aos cientistas sociais brasileiros e às escolas de maneira geral. Desde então, os desafios têm movido os cientistas sociais, preocupados com a legitimação da disciplina em face de sua institucionalização no Ensino Médio.

Após a obrigatoriedade, tem crescido o número de eventos acadêmicos realizados para discutir questões afetas ao problema e visando encaminhamento de soluções⁹. Tal qual áreas que há muito participam do currículo do Ensino Médio, como História e Geografia, esses eventos congregam não somente a comunidade científica da área “stricto sensu”, mas também a comunidade de professores de Sociologia do Ensino Médio, bem como estudantes de licenciatura em Ciências Sociais que se preparam para a docência em Sociologia, especialmente os bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Um dos grandes problemas que tem sido destacado nestes eventos é: quais conteúdos devem ser ensinados? É preciso estabelecer uma base comum? Foram também questionamentos que ficaram no ar neste II ENESEB. Ainda não se chegou a um acordo sobre este assunto. E outro que ainda está

⁹ Entre os mais recentes temos o II ENESEB – Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica, que aconteceu em Julho de 2011, em Curitiba, no Paraná, com o tema “Ensino de Sociologia na Educação Básica: formação docente em questão”, onde foram realizadas 38 oficinas e inscritos 144 trabalhos de pesquisadores, professores de ensino médio e estudantes de licenciatura de todo o país que tem se ocupado com as questões em torno do ensino de Sociologia no nível médio.

em suspenso é a produção de material paradidático. A pesquisadora Simone Meucci (UFPR), quem presidiu a Comissão Técnica responsável pela avaliação dos livros submetidos ao Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de Sociologia 2012¹⁰, em sua conferência no evento não escondeu a insatisfação ao falar dos resultados da avaliação dos livros didáticos: dos 14 livros submetidos ao Edital, apenas 2 foram aprovados¹¹. Segundo ela, não há um tratamento adequado aos conceitos, sendo utilizados de forma muito descritiva.

Ela exemplificou suas preocupações com o tema do racismo. Nos livros, que mais pareciam normas de etiqueta cidadã e manifestos antineoliberais, o racismo é tratado de forma superficial, com exortações a tratar o outro com respeito. Nenhuma contextualização de como acontecem e os elementos que favorecem tal prática; não promovendo nenhuma reflexão ou esclarecimentos. De acordo com ela, “O resultado dessas aproximações infecundas entre fenômenos e conceitos são livros ascéticos que não mobilizam os recursos da teoria como ferramenta heurística” (MEUCCI, 2011).

Os livros submetidos não demonstravam uma reflexão crítica dos conteúdos de sociologia a que se propunham, eram em sua maioria compostos de informações retiradas da internet, e o uso das imagens apareciam como ilustrações muitas vezes desconexas. Sem qualquer preocupação em mostrar pesquisas da Sociologia contemporânea, especificamente no caso da Sociologia brasileira – comumente aparecendo Florestan Fernandes, Gilberto Freyre e Roberto DaMatta.

Em seu depoimento-desabafo, a professora/pesquisadora Simone Meucci fala sobre a ausência ainda maior de conteúdos da área de Antropologia. Cultura, Etnocentrismo e diversidade cultural são tópicos que aparecem, mas de forma superficial. Segundo ela, provocar a desnaturalização da vida do aluno e a discussão consistente sobre a alteridade, o que seria a contribuição fundamental da Antropologia, não aparecem nos livros. Ela lançou

¹⁰ Consultar Guia do PNLD 2012/Sociologia (BRASIL, 2011)

¹¹ Realizada no dia 25/07/2011, na mesa redonda com o tema “Diretrizes Curriculares para o Ensino de Sociologia”. Programação do II ENESEB, Julho de 2011, em Curitiba, Paraná - BR.

um desafio aos cientistas sociais: demonstrar interesse pela Sociologia no Ensino Médio, preocupando-se em produzir material didático de qualidade.

Segundo os autores das OCN's, o fato da Sociologia ter assumido muitas vezes um papel conservador, na história da educação no Brasil, e, em outros momentos um papel transformador, ela ainda é vista por alguns educadores com certa desconfiança (2006, p. 105). Entretanto, sua opinião é de que o papel da Sociologia no Ensino Médio é o de causar *estranhamento* e *desnaturalização* do cotidiano dos alunos de uma forma profunda, diferentemente da forma como a mídia e o senso comum o fazem quando se apropriam de conhecimentos científicos – e ainda se inclui os conhecimentos gerados pela Sociologia.

Estas observações levam-me a Flávio Sarandy (2004) quando o pesquisador se pergunta: Qual o objetivo da Sociologia no Ensino Médio? Respondendo que seria o de provocar questionamentos, desmistificar ideologias e apurar o pensamento crítico: “um distanciamento do olhar sobre a nossa própria realidade e de aproximação sobre realidades outras que desenvolvemos um pensamento crítico” (2004, p. 122). Exatamente a reflexão e o posicionamento que faltam aos livros didáticos, comentados por Simone Meucci. Quando a contribuição da Sociologia é

o estudo e o conhecimento da realidade social, em si dinâmica e complexa, a compreensão dos processos sociais e seus mecanismos e a percepção de nossa própria condição enquanto atores sociais capazes de intervir na realidade (SARANDY, 2004, p.123)

Então, é um problema grave quando o livro didático propõe ao aluno etiqueta cidadã ao invés de uma discussão que inspire a reflexão e, conseqüentemente, uma ação cidadã consciente.

Segundo Roberto Cardoso de Oliveira (2000), as Ciências Sociais transformam o nosso olhar, nosso ouvir e escrever, mudando nossa forma de perceber o mundo. Acontece uma ampliação de horizontes, nos tornando capazes de questionar um fato sob vários prismas. Entendo essa afirmação como se dentro da mente se construísse um caleidoscópio, em movimento

contínuo, questionando a realidade a cada nova captação dos sentidos. Cada informação é associada a uma imagem e a outra informação, e assim sucessivamente.

Sarandy (2004) utiliza esse texto do antropólogo para endossar o argumento sobre a necessidade do ensino de Sociologia no nível médio, tomando como base o que foi retirado da LDB nº 9.394/96, por ter causado muita confusão¹². Segundo o autor, a disciplina é importante para a domesticação do olhar, ou seja, o educando deverá desenvolver uma ‘apercepção sociológica’ do mundo em que vive.

De acordo com Sarandy (2004), essa ‘domesticação do olhar’¹³ está relacionada a uma visão seletiva da realidade, disciplinarmente aprendida no contexto acadêmico. Entretanto, o próprio admite que a Sociologia no Ensino Médio é muito limitada. Não podemos perder tempo ensinando conceitos, não treinaremos sociólogos. Então, o que fazer? Eis sua sugestão: “Talvez esteja aí a grandeza do estudo e ensino da Sociologia: rasgar os véus das representações sociais e compreendê-las sob uma nova ótica, elas próprias como produto sociais” (id., p.127).

É uma tentativa de ensinar os alunos a compreenderem sua “realidade pela descoberta inusitada de aspectos e relações insuspeitas” (SARANDY, 2004, p. 127). E isso só é possível quando a proposta levada aos alunos tem em vista esse objetivo. A falta de orientação metodológica e didática é uma dos pontos salientados por esse autor: “Os PCN’s, no entanto, carecem de uma orientação metodológica e didática apropriada para o ensino dessas disciplinas. Falta ao texto oficial, portanto, sugestões para a operacionalização do ensino escolar das Ciências Sociais” (id., p.115).

Segundo o autor citado, os livros didáticos e a seleção de conteúdos refletem ou um academicismo ou cursos temáticos, baseados na militância

¹² A confusão refere-se às muitas possibilidades de interpretação do artigo 36, inciso III, onde se diz que “ao final do Ensino Médio o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (SARANDY, 2004, p.119).

¹³ O autor utiliza essa expressão, por isso coloco no texto. Discordo quanto à infelicidade desta, pois acredito que não se trata de uma domesticação, mas de uma nova ótica, resultante de uma auto-eco-organização.

ideologicamente orientada do professor que atua em sala de aula (id., p.116). Ou seja, por falta de orientação, e até mesmo de uma base comum para o ensino de Sociologia no Ensino Médio, muitos professores se direcionam por suas afinidades com algumas teorias sociológicas, ignorando questões mais gerais. Pode-se dizer que, desse modo, também acabam por não balizar diferentes perspectivas, o que empobrece o caráter crítico do conhecimento científico acadêmico.

O posicionamento das OCN's é de que, ao ensinar a Sociologia para jovens, deve-se ter em mente o público-alvo; assim, lembrando-se das limitações da Sociologia enquanto disciplina escolar é necessária uma tradução e recortes do trabalho/temas da ciência Sociologia a fim de adequá-los ao nível escolar. Há uma crítica no texto oficial de que alguns professores/sociólogos ignoram essa necessidade de adequação da linguagem, fazendo uso prioritariamente das aulas expositiva, ao modelo acadêmico das universidades.

As aulas expositivas são vistas como uma opção com grandes limitações, sugerindo-se ao professor pensar criativamente a fim de que haja uma mediação pedagógica eficaz: “aqui não é só a mensagem que importa, mas, sobretudo, a mediação (ou o meio) com que se apresenta essa mensagem” (OCN's, 2006, p. 108).

A inclusão da Sociologia é um fator que favorece uma auto-organização, em se tratando de uma ciência que pode inquietar o pensamento e ajudar a desenvolver um olhar crítico, sendo esse direcionado pelo pensamento de que “O acesso à ciência e às artes deve ser entendido nesse projeto: a escolha do homem de ser mais humano” (id., 109). Essa questão da linguagem aparece como justificativa para as metodologias sugeridas no texto oficial.

As OCN's publicadas em 2006 apresentam uma pequena discussão de alguns conceitos e sugestões didáticas. Aqueles sugeridos para ser trabalhados em sala, e, para estas, justificativas. De acordo com as observações no texto, “a presença da sociologia na escola não se limita à

garantia da diversidade curricular – como se chegou a chamar, enriquecimento pedagógico, senão a uma postura política da comunidade escolar” (id., p. 115).

Existe ainda outro problema. Segundo Luiz Oliveira e Ricardo Costa (2009), a disciplina de Sociologia no Ensino Médio carece de legitimação pedagógica. E isso “diz respeito a, por exemplo: número de aulas insuficientes, se comparado às outras disciplinas tradicionais; pouca receptividade por parte dos alunos e; as dificuldades de acesso a materiais didáticos” (id., p. 162). Nem por enriquecimento pedagógico seria justificada a inserção da Sociologia quando não há meios para se trabalhar. Este é um desafio constante de qualquer professor principalmente da rede pública de ensino, não um privilégio dos professores de Sociologia.

O maior problema da Sociologia parece ser, de fato, mostrar a que veio. A crítica feita por Sarandy em 2004 se repete anos mais tarde no texto de Oliveira e Costa (2009): falta uma definição de conteúdos, metodologias, recursos didáticos e práticas de ensino para ensinar Sociologia aos jovens. A coisa mais absurda, segundo os autores, é que essa crítica e inclusive a crítica aos livros didáticos – por utilizarem conceitos de forma linear, ou temáticas fragmentadas –, já eram feitas por Paulo Meksenas em 1994.

Assim, é ainda mais necessário que o professor de Sociologia lance mão do que se denomina competência docente para dar à suas aulas a criatividade e cativar a atenção dos alunos. Segundo Luiz Oliveira e Ricardo Costa (2009), essa competência pressupõe que os professores “Produzindo seus saberes, a partir de experiências pessoais e da prática de ensino, eles constroem competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação” (id., p.159).

A discussão fica sempre em aberto, quando se passa de mão em mão a responsabilidade sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio. O II ENESEB é mais uma conquista, quando se trata de reunir professores e pesquisadores para discutir a situação. Entretanto, o professor que está em sala ainda possui inúmeras dificuldades nos pontos aqui elencados, e as OCNs não dão conta de todo o problema.

O texto oficial argumenta que podemos pensar que, por não existir uma base nacional comum de conteúdos, existe uma vantagem de liberdade de escolha para o professor, mesmo que se apresente como um momento de angústia na hora de escolher o que ensinar. Dentro dessa problemática, se inscreve outra que também preocupa educadores e sociólogos: o uso de mídias em sala de aula. A intenção aqui é de ressaltar a discussão sobre o uso do cinema como recurso pedagógico. É o assunto que será abordado no próximo tópico.

Entretanto, antes de iniciar o próximo ponto, é preciso fazer uma observação no livro didático. O edital do Programa Nacional do Livro Didático para 2012 – PNLD 2012, instrumento pelo qual foram selecionados os livros a ser utilizados pelas escolas de ensino médio no próximo ano – 2013, oferecem algumas questões que se relacionam com a discussão seguinte.

Segundo o edital, o manual do professor deverá “propiciar uma reflexão da prática docente, apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares” (BRASIL, 2011, Edital PNLD 212) e, inclusive, ao apresentar o livro, orientar o professor em relação às atividades propostas nas seções. Como foi dito anteriormente, dos 14 livros submetidos à seleção, 2 foram aprovados. Um deles é do professor Nelson Dacio Tomazi, já utilizado há algum tempo e muito difundido.

A novidade é o livro coordenado por Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (ambas pesquisadoras do CPDOC-FGV), intitulado *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*. Este traz uma proposta diferente do que foi coordenado pelo professor Tomazi, pois utiliza um filme clássico muito conhecido: *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin. Na segunda unidade, os capítulos iniciam com a descrição de uma cena do filme, para introduzir o conteúdo a ser discutido. Ao fim de cada capítulo, há uma sugestão de filmes – com seus resumos, e uma proposta de tema para debate.

O manual do professor, que vem no início do livro, comenta o tópico Sessão de Cinema, parte das atividades propostas. As autoras justificam que os estudantes estão acostumados a ver e precisam aprender a criticar o que

vem (BOMENY e FREIRE-MEDEIROS, 2010). Outra observação é de que os filmes sejam utilizados como objeto de análise e que precisam ser desnaturalizados. Para isso, as sugestões é que a exibição dos filmes seja associada a debates em sala a partir de um tema. Outra sugestão é de que o professor estimule os alunos a assistirem filmes em casa e escrevam suas críticas.

Em relação ao conteúdo deste livro didático, difere de outros livros, de acordo com o que pude observar no texto de Flávio Sarandy (2011), onde ele compara os conteúdos de três livros didáticos muito utilizados pelos professores de sociologia no ensino médio – Tomazi (Iniciação à Sociologia); Paulo Meksenas (Sociologia) e, Pêrsio Santos de Oliveira (Introdução à Sociologia). No livro de Bomeny Freire Medeiros (2010) Há um capítulo sobre o surgimento da sociologia (parte 1), três capítulos que tem como base os três clássicos (Durkheim, Weber e Marx). Norbert Elias e Georg Simmel são apresentados na parte 2. Na parte 3, os conceitos e temas são discutidos a partir de problemas brasileiros, no livro de Bomeny e Freire Medeiros.



Figura 1: Capas dos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio (fonte: www.livrariacultura.com.br)

1.3. O cinema como operador cognitivo

As OCN's (2006) sugerem ao professor que o uso de mídias, como o filme, deve ser utilizado não apenas com o intuito de trazer novidades para a sala de aula. De acordo com essa proposta, o filme deve ser submetido “a procedimentos escolares – estranhamento e desnaturalização” (id., p.129). Levar o filme para dentro das salas de aula equivale a levar questões da sociedade para serem enxergadas sob outro ponto de vista. É levar aquilo que é visto com naturalidade, sem uma reflexão ou uma crítica, para ser visto de outra forma.

Dentro da perspectiva apresentada nas OCN's, o filme é entendido como objeto de análise e não apenas como instrumento de ilustração de um conteúdo, como bem esclarecem Arlete Cipolini e Amaury Cesar Moraes (2009). O professor escolhe um filme que ilustre um determinado conteúdo a ser ministrado. No caso do cinema como objeto, ele é entendido como objeto de análise, de reflexão. Não usado como mera ilustração, mas como um meio para construção do conhecimento.

O problema do uso de filmes se inscreve no desafio da mediação pedagógica. Arlete Cipolini e Amaury Cesar Moraes (2009) argumentam que a maioria dos professores entrevistados em suas pesquisas afirmava possuir dificuldades ao utilizar filmes em suas aulas. E admitiam utilizá-los apenas como instrumento, e ainda assim com limitações, devido à sua formação, que não lhes proporcionavam um conhecimento adequado.

O calcanhar de Aquiles nessa situação é que o professor deve atuar como mediador se quiser trabalhar o filme como objeto e, conseqüentemente, como construto de conhecimento. Como salientam Cipolini e Moraes, é preciso ter em mente que o “filme vai sempre além de seu próprio conteúdo, é uma arte que recria a realidade, através de uma linguagem que não é inocente, pois de

forma intencional ou não, revela zonas ideológicas conscientes ou inconscientes” (CIPOLINI, MORAES, 2009, p.267). Ao utilizar o filme como mera ilustração de um conteúdo corre-se o risco de surgir uma diversidade de interpretações muitas vezes desconexa com a proposta da aula. Ou pior: uma desatenção por parte dos alunos, entendendo a aula como lazer e que o professor só quer ‘enrolar aula’, perdendo então a sua função didática.

A fim de evitar esse tipo de situação, o professor *deve* aprender a ser um espectador especialista. Precisa aprender a adotar uma postura crítica diante do filme, entender que ele tem um contexto, uma linguagem específica e que ele mantém uma relação dialógica com a sociedade. Assim, o professor,

...pode se direcionar para uma leitura interna e externa do filme, ou seja, para uma análise de texto e do contexto de sua produção, do seu conteúdo e de sua forma, realçando como esse conteúdo é tratado, atendo-se a todos os elementos constitutivos da arte cinematográfica: técnicas, grupos sociais que interagem, política, sociedade que o produz e o consome (CIPOLINI, MORAES, 2009, p. 268)

O papel de mediador é fundamental para a orientação adequada do processo de estranhamento e desnaturalização¹⁴, como sugerem as OCN's. Pois, esse recurso didático requer um grande esforço de compreensão que só pode ser alcançado quando há interesse do aluno; sendo difícil aplicar essa didática com eficiência quando se restringe o filme à mera ilustração de conteúdos, de forma fragmentada.

Rogério Bianchi de Araújo (2008) fala que os filmes são atrativos para os jovens nas aulas, pois quebra a rigidez da aula tradicional, mas, acima de tudo, porque produz afetividade, como nos diz o autor: “A utilização do cinema em sala de aula é um aprendizado que lida diretamente com os aspectos afetivos e emocionais do sujeito e traz uma experiência estética que a dureza da ciência apreendida nos bancos escolares não aborda” (id., p.39). E é nesse aspecto que a mediação do professor é crucial, pois, de acordo com Cipolini e Moraes, “A fruição do filme envolve prazer e relação afetiva, já que o

¹⁴ Conceitos da antropologia que se referem à posição em relação ao objeto de estudo. Aqui pode ser aplicado como o posicionamento do aluno em relação à elementos do cotidiano, daquilo que lhe é familiar.

conhecimento não é fruto do racional e é essa experiência estética”, ou somente do racional, a fruição do filme mediada pelo professor que produz conhecimento e o recurso didático alcança seu objetivo (CIPOLINI e MORAES, 2009, p.271).

Um filme leva a refletir sobre si, a pensar e repensar os conceitos e práticas. Ele proporciona alteridade e empatia, nos dá a possibilidade de se colocar no lugar do Outro e sentir o que o Outro sente. O cinema também auxilia a entender que a compreensão do outro não pode ser reducionista, que a sociedade é complexa e as pessoas que fazem parte dela também o são e não podem ser enquadradas dentro de uma visão determinada e estereotipada. O cinema pode ser uma ferramenta educacional contra a proliferação de leituras monocromáticas da sociedade, do Outro e da vida.

O professor pode fazer uso do cinema norteamericano (ao qual os alunos estão suficientemente familiarizados), europeu, asiático, ou latinoamericano, com os quais pode levar aos alunos uma visão diferente, proporcionando uma experiência de outro olhar, de outras concepções sobre diversos temas afetos à sociedade. Esse contato com outras visões proporciona um ampliar de horizontes e um refletir concepções aprendidas e reproduzidas; ou seja, ajuda a construir nos alunos, segundo Araújo (2008), uma “inteligência planetária e focada em perspectivas mais abrangentes” (id., p. 40). Como afirmam Cipolini e Moraes:

Tornar o educando apto para entender os códigos e a linguagem do cinema para fazer uma leitura do filme e, por conseguinte, dar-lhe condições de compreensão dos sentidos possíveis dentro do contexto na qual se apresenta é tão necessário e importante quanto o domínio das outras linguagens integrantes da grade curricular (2009, p.270)

A necessidade para a qual Cipolini e Moraes (2009) chamam a atenção remete a uma observação que aparece nas OCN's: a de que os alunos do ensino médio “são condicionados mais a ver do que a ouvir, e que eles têm a imagem como fonte do conhecimento de quase tudo” (id., p. 129). Ter a imagem como canal de apreensão do mundo não significa estar apto para olhá-

la de maneira crítica, principalmente quando há uma rotinização e naturalização das imagens – e, nesse caso, do cinema.

CAPÍTULO 02:
‘POETIZAR O PEDAGÓGICO’

Por que ‘poetizar o pedagógico’? Como a expressão foi tomada de empréstimo a Severino Antonio (2009), nada melhor que utilizar suas próprias palavras para justificar. Poetizar o pedagógico é “chamar o aluno para pensar e aprender” (p.46) e nele “despertar o desejo de aprender e a alegria de pensar” (p.26). Pedagogia entendida, dentro desse contexto, como o pensamento da educação enquanto *episteme*, que vê o homem como ideia, com uma identidade cultural e histórica. Segundo Franco Cambi (1999): “Esse humanismo (ou *humanitas*) ninguém o possui por natureza, ele é fruto apenas da educação, e é o desafio máximo que alimenta todos os processos de formação” (id., p. 87).

De acordo com Antonio (2009) nesse início de século XXI devemos repensar nossas práticas pedagógicas; o que não é fácil, tendo em vista a estrutura enrijecida do sistema educacional. Mas nem só de sistema vive a educação. O cotidiano é mutável e, portanto, pensável. Mas, para isso, é preciso movimento, é preciso sair do comodismo. Não se pode pensar sozinho. O contato com outros pensamentos é o que move a reflexão.

Entremos sorrateiramente na sala da Complexidade. Os questionamentos se multiplicam. Aonde nos levará essa busca? As noções de método, estratégia e programa, apresentadas por Edgar Morin (2009) propõem um caminhar na incerteza para um futuro incerto. Em tempo:

O método é uma estratégia do sujeito que também se apóia em segmentos programados que são revistos em função da *dialógica* entre essas estratégias e o próprio caminhar. O método é simultaneamente programa e estratégia e, por retroação de seus resultados, pode modificar o programa; portanto o método aprende (MORIN, 2009, p. 28)

Esse caminhar pode produzir esperança? Afinal, ‘poetizar o pedagógico’ é educar a sensibilidade, é ensinar uma ética da compreensão e tudo isso se traduz numa busca. Não é uma proposta para chegar a um lugar específico, mas uma proposta para um caminhar. O que existe é uma teoria que tenta explicar o fato, ou como diz Morin: “Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é

a possibilidade de uma partida” (2009, p. 24). Resta fazer questionamentos e dialogar possíveis respostas.

Não se pode pensar que se ensina algo sem saber por quais motivos se faz e quais os objetivos perseguidos. Antes de propor o ensino da reflexão profunda, é preciso refletir. Faz-se necessária a geração de uma *antropoética*, que segundo Morin, implica no “desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (2011, p. 93). Ela pressupõe ações conscientes, e, entre elas: “trabalhar para a humanização da humanidade”, “respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo” e, “desenvolver a ética da compreensão” (id., p.94).

É preciso pensar o tipo de educação que queremos levar para as salas de aula e que os alunos levarão para a vida, principalmente quando esta foge dos domínios das certezas, dos programas, e faz-se necessária uma pausa para reflexão sobre aquilo que tem sido feito até então. A atuação do ponto de vista da estratégia é mais adequada e interessante nesse contexto, e para isso, deve-se ter em conta a noção de ecologia da ação – ou seja, reconhecer que nossas ações entram num circuito que foge ao nosso controle, independente de nossas intenções; o que se conclui que seja também o caso das imagens, em sala de aula. Como nos diz Edgar Morin:

O pensamento complexo nos diz que há uma ecologia da ação. A partir do momento que lançamos uma ação no mundo, essa vai deixar de obedecer às nossas intenções, vai entrar num jogo de ações e interações do meio social no qual acontece, e seguir direções muitas vezes contrárias daquela que era nossa intenção. (1997, p.23)

A antropoética pode ser alimentada ou trabalhada a partir da estética, ou mesmo de um trabalho com imagens, no caso do ensino de Sociologia? Segundo Nadja Hermann, “a ética sempre envolve um momento de imaginação” (2005, p. 48). Como? Pensando as imagens de maneira a proporcionar uma visão o mais ampla possível da situação que se deseja trabalhar. No caso aqui, das diferenças e semelhanças; do ‘outro’ enquanto

alteridade, enquanto empatia. Aquilo que me faz diferente e do que me faz semelhante. É um terreno íngreme, difícil de trilhar.

Há uma história interessante que desejo utilizar, para introduzir as questões que serão discutidas. É do filme *Escritores da Liberdade* (direção Richard LaGravenese, 2007). Uma professora de uma escola de Los Angeles tem à sua frente um grande desafio, que é fazer com que sua turma seja aprovada nos exames escolares. A situação é a de que os alunos são considerados problemáticos e são vistos pela administração da escola e pelos outros professores como casos perdidos. A nova professora se desdobra em tentativas para fazer os alunos se interessarem pelas aulas, sem sucesso.

Em uma dessas tentativas, ela fala sobre o Holocausto. Os alunos dizem ignorar o que seria, enquanto ela demonstra surpresa de que eles nunca tenham ouvido falar no assunto. Com isso, a professora fala para os alunos sobre “O diário de Anne Frank”¹⁵(2003). É um livro que fala de uma adolescente que viveu na época da Segunda Guerra Mundial e ouviu na rádio que o melhor relato sobre os acontecimentos cotidianos, relacionados àquela situação, seria publicado. Então, ela resolve escrever o seu. Assim como os alunos, Anne é uma garota que passa por muitas angústias, muitas dúvidas: ela teve que enfrentar uma guerra como eles que enfrentam guerras de gangues nas ruas de Los Angeles.

Com essa abordagem, a professora compra os livros e distribui entre os alunos (pois a escola não tinha condições de oferecer um livro para cada aluno – além de que essa leitura estava fora do programa). Alguns deles identificam-se profundamente com as narrativas de Anne Frank, ao ponto de uma aluna enfrentar a professora, questionando o fato de a garota ter morrido no final – ao que esta explica que se trata de vida real, não de um romance.

A professora lança a proposta de cada aluno escrever seu próprio diário, deixando todo dia no armário da escola para que ela pudesse ler e fazer observações. Esse foi um dos trabalhos que desenvolveu, com o qual despertou o interesse dos alunos pelas suas aulas. No fim do ano letivo, os

¹⁵ Livro publicado por Mirjam Pressler e organizado pelo pai de Anne, Otto Frank.

alunos conseguiram notas suficientes para serem aprovados. No ano seguinte, essa mesma professora os acompanhou e deu continuidade aos trabalhos com leituras. No fim, Os garotos da sala 203 conseguiram terminar os estudos secundários, e entraram na universidade.

Escritores da Liberdade é um filme baseado na vida real, como o “Diário de Anne Frank”. Os diários desses alunos foram reunidos e publicados sob o título “O diário dos escritores da liberdade”. Os fatos relatados no filme ocorreram no início da década de 1990, num período em que as revoltas de gangues criavam graves problemas na cidade de Los Angeles, no Estados Unidos da América.

O que desejo com esse exemplo? Reforçar a idéia que apresento sobre esses três termos: alteridade – afetividade – empatia. Foi chocante para alguns alunos no filme “Escritores da Liberdade” perceber que Anne Frank não era uma adolescente escrevendo um romance, mas uma garota relatando de uma forma bem pessoal o que estava acontecendo em sua vida, em meio a uma guerra de proporções planetárias. Eles se identificaram, pois viram refletidos nela algumas de suas preocupações. Viram que ela viveu uma guerra, como eles estavam vivendo. O problema de Anne Frank era também um problema como o deles.

Tzvetan Todorov (2010), em seu livro “O medo dos Bárbaros” diz que a visão do outro está condicionada à cultura. É preciso ter isso em mente ao discutir a questão do Outro. Quando um grupo específico é marginalizado, a tendência é haver uma revolta cultural. Segundo ele, a raiva e o ressentimento tornam-se parte daquele grupo – a imagem de vítima, da opressão sofrida, passa a ser cultivado pelo grupo. Assim, o sentimento de vingança é legitimado. Isso porque, segundo ele, “A cultura é a imagem que a sociedade tem de si mesma” (id., p. 73).

É o que parece ser o caso dos garotos no filme “Escritores da Liberdade”. Um deles diz à sra Erin Gruwell: “Branca, vou ter sorte se chegar aos 18. A gente tá numa guerra (...) Quando você morre pela sua gente, morre com respeito, morre como guerreiro” (ESCRITORES DA LIBERDADE, 2007). A

professora diz que ele não será lembrado como herói. Ao contrário, será esquecido enquanto apodrece. Com isso, ela derruba uma muralha de afetividade, ou, um ‘sentimento de realidade’ que se coloca como empecilho a uma visão crítica da realidade histórica e política em questão.

Os garotos viviam um período conturbado – as gangues transformaram Los Angeles em um verdadeiro campo de batalha. Havia uma proposta de integração, ou de reinserção social desses jovens. É assim que os alunos da sala 203 (número da sala ocupada pela turma do filme) se encontram num mesmo espaço e momento da história de suas vidas, sem entretanto compartilharem da sala de aula como um grupo comum.

Era preciso fazer uma leitura a partir de fora. A situação impedia-os de se colocar à parte e pensá-la de uma maneira crítico-reflexiva. Impedia-os de identificar os fatores que a geravam, incapacitando-os de contextualizá-la. O ‘duro’ exercício proporcionado pelo impacto, a atitude que a professora teve de confrontar, enfim, produziu um conhecimento novo, uma maneira diferente de ver-se a si mesmo e ao outro.

Segundo Celdon Fritzen (2009) o filme “Escritores da Liberdade” desperta questões de ordem cognitiva, ética e estética. De acordo com ele, o filme levanta o seguinte questionamento: “Como fazer que a sala de aula se torne um espaço de intercâmbio de conhecimentos, espaço onde ao conhecer o outro se conheça a si mesmo?” (id, p.01). É o que o autor sugere que acontece com os alunos da turma da sala 203. Conhecimento, reflexão ética e sensibilidade estética trabalham entrelaçados nas experiências dos alunos, segundo Fritzen, “tal processo passa pela valorização da experiência do outro no âmbito pedagógico” (id., p.02). O que, como visto no capítulo anterior, não acontecia nos antigos currículos de Sociologia.

É interessante ressaltar, em relação aos garotos, que se estabeleceu um novo processo de identidade. Como? Segundo Fritzen, “na lógica de formação da identidade de cada um deles como também na de gangues, é o princípio de produção negativa de identidade o que se observa” (2009, p. 04),

ou seja, a minha referência está em ser o que o Outro não é¹⁶. Assim, no exercício proposto pela professora Erin – ela coloca uma faixa no meio da sala e faz perguntas; no caso de uma resposta positiva, o aluno deveria pisar na faixa – os alunos percebem que há mais em comum entre eles do que imaginavam. A identificação se dava em muitos aspectos, inclusive no fato de que todos haviam perdido um amigo na guerra de gangues.

De acordo com Fritzen “Uma nova ética, uma nova forma de se relacionar com o outro e consigo por meio do diálogo cognitivo são então instauradas” (2009, p. 04). Essa experiência dos alunos da sala 203, entretanto, faz refletir que não é apenas uma questão de reflexão crítica, mas de sensibilidade estética e ética. Uma nova ética que não seja baseada numa estetização – onde cada um precisa ‘parecer ser’ para pertencer. Segundo Nadja Hermann, “...o reconhecimento do outro e a preocupação com os danos que as nossas ações podem causar são deixados de lado em favor de um individualismo exacerbado” (2005, p. 49). O que reforça o questionamento anterior: é uma questão de desenvolver uma sensibilidade estética? Ou orientá-la para uma nova ética?

O texto de Hermann leva-me a crer que seja o segundo caso. Não é uma falta de sensibilidade estética que existe. Segundo ela, “estamos numa sociedade onde a estetização passou a definir nossas relações com a realidade” (2005, p.49), mas, como foi dito anteriormente, essa estetização preocupa-se consigo mesma. Como no filme “Escritores da Liberdade”, em que os garotos preocupavam-se cada um com o seu – seu grupo, sua necessidade de lutar desconsiderando e negando o outro. “Essa estetização”, diz Hermann, “significa a mesma coisa que *virtualização*” (2005, p. 52).

Com imagens cotidianas, comuns aos alunos ou não, é preciso pensar agora o que o cinema pode proporcionar. Quando pensamos no Outro, muitas vezes vem à mente imagens daquilo que nos parece o mais diferente possível da imagem que temos de nós mesmos – o índio, os japoneses, os chineses, os povos do Oriente Médio, para citar alguns exemplos. Todorov (2010) nos

¹⁶ No caso dos garotos no filme, a cor da pele, as origens: latinos, coreanos, etc.

mostra muito bem que tudo é uma construção. Ou que outro é a negativa da imagem que faço de mim – eu sou o civilizado; o outro é o bárbaro.

Para entender como o cinema pode ser fator propulsor de conhecimento, quando temos em mente um conhecimento que se mova na afetividade dos alunos, faz-se necessário observar melhor o que Edgar Morin fala sobre isso. Há um capítulo de “O Cinema ou o Homem Imaginário” em que ele fala sobre a projeção-identificação. A projeção tem três estados: automórfico, antropomórfico e desdobramento. No primeiro, atribuo a alguém algo que me é próprio. No segundo, atribuo às coisas inanimadas e aos seres vivos características humanas. O desdobramento é uma fase puramente imaginária, tem um caráter alucinatório. Na identificação, ao invés de projetar a si mesmo sobre o outro, este é absorvido.

Morin procura mostrar que esse processo não é dissociado. Não se pode deixar cá a projeção e lá a identificação. É um complexo que precisa ser levado em consideração e que implica transferências recíprocas. Para entender como tudo acontece, é preciso ter em conta a observação de que “o estado subjetivo e a coisa mágica são dois momentos da projeção-identificação” (1970, p. 107). Ora, o estado subjetivo é diferente do estado da alma, e o estado mágico é a instância onde se crê a subjetividade como real. Esse estado mágico é, semelhante a visão que a criança tem do mundo – é uma visão pré-objetiva do mundo. É interessante o que ele nos diz:

Depois do estado mágico, temos o estado da alma. Fragmentos inteiros de magia subsistem, que o estado da alma não dissolve, mas integra de maneira complexa. A intensidade da vida subjetiva ou afetiva vem ressuscitar a antiga magia, ou antes, suscitar uma nova magia. (id., p.109)

É esse estado mágico que resulta no que foi dito anteriormente em relação aos garotos do filme “Escritores da Liberdade” – o sentimento de realidade. É aquela visão da infância quando a criança se veste de superman e sente que pode voar. O mesmo acontece com o cinema, quando trazemos para a realidade o que seria, em tese, ficção. Segundo Morin:

A magia não só corresponde a uma visão pré-objetiva do mundo, como também a um estado pré-subjetivo do fluxo de

afetividade, a uma inundação subjetiva. O estado da alma, a expressão afetiva, vem suceder-se ao estado mágico. (id., p.109).

Esse estado mágico pode levar a um estado de alucinação. Produzindo o que o autor chama de ‘sentimento de realidade’, ou seja, dentro do âmbito do que seja a alma, o indivíduo produz – digamos assim, afetivamente, o que considera realidade e a toma como tal. No fim, parece que vivemos numa afetividade alucinada, numa sobrecarga de informações e imagens, e já não conseguimos mais degustá-las, saboreá-las. O excesso de imagens vividas cotidianamente pelos alunos produz um encantamento que une realidade e ficção – há uma naturalização que faz com que elas sejam ignoradas, como algo comum demais para que se possa ocupar delas.

Então, como na experiência do filme “Escritores da Liberdade”, um livro trazido pela professora e lido pelos alunos como romance trouxe naquele momento uma expectativa comum: o final “E foram felizes para sempre”. Mas Anne Frank não era uma mocinha de contos de fada. O que ela contava não era algo que pudesse ser superado pela vontade do autor – era a vida que ela vivia. No momento em que essa revelação vem à tona, e que os alunos se dão conta de que aquilo era real como suas vidas, há um processo de empatia que complementa a alteridade. A atitude da professora Erin Gruwell pode ser caracterizada como *estratégia*.

Edgar Morin nos mostra que a estratégia difere do programa em vários aspectos. Enquanto este se inclina para uma visão e atuação fechada, aquela inclina-se a uma atuação criativa. Assim, nos diz: “O programa necessita de um controle e de uma vigilância. A estratégia não só necessita deles, mas também, a todo o momento, de concorrência, iniciativa, decisão, reflexão” (2009, p. 29). A estratégia pede uma reflexão contínua, e segue o princípio que Morin denomina de recursividade, onde “Um processo recursivo é aquele cujos produtos são necessários para a própria produção do processo. É uma dinâmica autoprodutiva e auto-organizacional” (2009, p. 35).

Segundo Morin, “O pensamento complexo é um estilo de pensamento e de aproximação à realidade” (2009, p.31). Desta forma, a estratégia é

entendida como a capacidade de atuação do indivíduo. Não estou com isso sugerindo que o professor entre na sala de aula sem planejamento algum, esperando um lampejo para que possa ministrar uma aula. A estratégia faz parte do caminho, e esta sugere que o professor seja capaz de conhecer a turma a qual deve ministrar suas aulas, para que sejam eficazes em seus objetivos. Pode-se, assim, entender Morin quando este diz que “O método emerge durante a experiência” (2009, p.20), ou “O método é obra de um ser inteligente que ensaia estratégias para responder às incertezas” (2009, p. 29).

O método parece ser o próprio caminhar, que se aperfeiçoa e se firma com o tempo diante dos desafios que enfrenta. Onde o caminho está relacionado com cada passo dado, não existindo um caminho *a priori* e nem uma cartilha para trilhá-lo. Assim, onde fica o programa? Seria este uma idealização, objetivos pensados para um caminho ainda não percorrido? Um programa de uma disciplina não computa riscos, eventualidades, e também não reconhece as particularidades das diversas turmas com as quais o professor deve trabalhar. O início de um ano letivo é sempre o início de uma jornada. Pensando desta forma, é sempre um recomeço, onde, como nos mostra Morin, “O método é o que ensina a aprender. É uma viagem que não se inicia com um método; inicia-se com a busca do método” (2009, p.29).

A compreensão humana, segundo Morin, inclui a subjetividade, o encontro de um sujeito com outro sujeito que é “necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção” (2011, p. 82). Aqui, há uma relação com a afetividade proporcionada pelas imagens e aquela alteridade ou, de acordo com Bianchi Araújo (2008, p.35) “a possibilidade de se colocar no lugar do outro e sentir o que o outro sente”.

Segundo Morin, “a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana” (2011, p.88), para evitar reducionismos e visões monocromáticas do outro, do social, da vida. E para Morin, a literatura e o cinema são fontes onde se pode buscar a consciência dessa diversidade, dessa complexidade. Pois, como diz Morin, “o cinema, ao favorecer o pleno

uso de nossa subjetividade pela projeção e pela identificação, faz-nos simpatizar e compreender os que nos seriam estranhos ou antipáticos em tempos normais” (id., p. 88).

De que maneira? Foi dito anteriormente, nas palavras de Araújo (2008, p.39), “o cinema em sala de aula atrai os jovens” e que “as imagens produzem afetividade”, e essa experiência é fator produtor de conhecimento. A afetividade é um ponto fundamental dentro da concepção do uso do cinema, que defendo aqui. Nas palavras de Severino Antônio (2009) não se pode educar a inteligência e deixar de lado a sensibilidade. Pois é movendo a emoção, desenvolvendo a sensibilidade e a empatia, que se pode desenvolver uma inteligência criativa. Como diz o autor, a “emoção move a inteligência” (id., p.58). A tríade afetividade/alteridade/empatia apresenta-se como uma chave mestra que abre um caminho para uma auto-eco-organização.

Assim, excluir as emoções do processo de conhecimento não seria uma virtude, mas um dano, já que, de acordo com Edgar Morin o “desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade” (2011, p. 20). E nos diz Severino Antonio que, “em termos educacionais, o desenvolvimento da empatia é vital para a humanização” (2009, p 58). Ainda, segundo Morin, a “compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação” (2011, p. 82). Sendo o papel do professor em sala proporcionar à turma uma visão de um mundo repleto de diversidades. E, como nos diz Morin, “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (2011, p. 75).

Tudo isso, entretanto, está ligado a uma ética da compreensão que seria, como nos diz Morin, “a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado” (id., p.86), ou seja, compreender e não, condenar – menos ainda precipitadamente. É o que seria para ele, o “caminho da humanização das relações humanas” (id., p. 87). Dentro desse processo não se pode “esquecer jamais de manter nossas idéias em seu papel mediador e impedir que se identifiquem com o real”, como nos adverte Morin (2011, p. 28). O que só pode ser exercitado num combate de idéias.

Pressuposto para uma construção que tenha em vista o autoconhecimento, a autocrítica, a compreensão do outro e uma preparação para as incertezas num mundo complexo.

Entretanto, a mediação remete a outra problemática: é preciso reaprender a pensar. Nesse contexto, as imagens têm um importante papel. Como nos mostra Fernanda Bulhões, para Nietzsche, “todo pensamento nasce das imagens” (2007, p. 253). A imagem está na origem dos conceitos. Antes de expressar um raciocínio por conceitos, o pensamento busca imagens, vai associando a outras imagens e chega a um conceito. Assim, segundo ela, “todo pensamento por mais lógico que seja é, mesmo sem querer, resultado de um processo artístico” (id., p.255).

Desta forma, de acordo com Severino Antonio “Dissociar a consciência crítica e a consciência criativa é uma forma de desfiguração” (2009, p.60). Se for certo que as imagens estão na origem da linguagem e do raciocínio, o uso do cinema no ensino parece adequado quando se trata de educar a sensibilidade, de desenvolver a afetividade e a empatia, e, conseqüentemente, trabalhar a alteridade. É como operar uma reinvenção da subjetividade, tanto dos alunos quanto do professor: professores do currículo tecnicista que ainda estão nas salas, ou mesmo aqueles recém saídos das licenciaturas.

Conviver diariamente com imagens não pressupõe uma postura crítica em relação a elas, como já foi dito anteriormente. É possível que a mente esteja tão saturada, que muitas imagens (que também significam informações) passem por nossos olhos sem ser notadas. E isso acontece todos os dias, a todo o momento. O apuro da sensibilidade é premissa para uma relação estética com a imagem.

O grande desafio é reaprender a pensar com as imagens. Já pensamos com estas, resta-nos agora proceder a uma auto-eco-organização. Despertar o pensamento criativo. Como diz Severino Antônio, “precisamos do distanciamento crítico, para ver o que não tínhamos visto, e o que não estamos vendo” (2009, p. 60). É preciso sair desse estado de alucinação, dessa

situação anestésica, desse retardo da inteligência criativa que se instalou em nós, nas mentes dos professores e alunos.

A construção do conhecimento deve ser vista como uma aventura e a educação é quem deve dar aos educandos o instrumental para enfrentar os desafios da jornada nesse mundo complexo¹⁷. Seja na consciência dos erros, no reconhecimento da afetividade como parte do processo, seja em esperar o inesperado. O ensino deve fornecer os meios de compreensão da realidade em que vive o estudante; uma nova visão do cinema, da literatura, do social, do outro. Não os estamos guiando para um lugar específico, mas ajudando a desenvolver uma capacidade de ver de outros modos, diferentes dos corriqueiros e, por vezes até além do que eles costumam ver. Trata-se de ensinar uma *antropoética*, segundo Morin, uma “esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária” (2011, p. 94).

E, como aventura, essa construção é feita com base em tradução/reconstrução de idéias. As várias interpretações possíveis de um filme, entretanto, não devem ser descartadas. Inclusive, a visão do professor também está sujeita ao erro. A preparação da turma para a projeção de um filme, a apresentação do conteúdo, o levantamento de percepções, o embate entre percepções e o resultado disso, é produção de conhecimento, não apenas crítico, mas principalmente criativo, afetivo e estético.

2.1. “Diante da dor dos outros”: um diálogo com imagens de guerra

Tudo isso parece um pouco complicado, até nos depararmos com imagens de guerra. A primeira pergunta talvez seria: como trabalhar com esse assunto sem cair no óbvio? O que seria o óbvio? Elencar dezenas de informações, apresentar as cifras das baixas, indicar quem são os responsáveis por isso ou aquilo. Nada mais comum – todos fazem isso. Mas não é o bastante. Deve haver outra forma de tratar esse assunto.

¹⁷ No filme “Ana e o Rei” (EUA, 1999, direção de Andy Tennant), este fala para ela: “Os caminhos são para jornadas, não para destinos”.

Já foi dado aqui o exemplo do filme “Escritores da liberdade” (2007). O texto de Anne Frank (PRESSLER, 2003) foi essencial na estratégia da professora Erin. Entretanto há uma preocupação maior quando a questão é usar o cinema em sala de aula – principalmente em levar para a turma imagens de um conflito armado, de proporções planetárias. Morte, conflito, destruição, fome e direitos humanos desconsiderados. Dor – numa guerra essa é a palavra que permeia todos os acontecimentos.

Susan Sontag (2003) fala sobre os efeitos que as imagens da dor, da guerra, podem ter sobre quem as vê. Ela diz que a intenção de utilizá-las inicialmente, era a de sensibilizar as pessoas – mas o que há cinquenta anos atrás deixava as pessoas indignadas, hoje já não tem o mesmo efeito. A quantidade de imagens que se proliferam na tevê e nos meios de comunicação não significa que existam mais notícias, nos adverte a autora. As pessoas não reagem mais da mesma maneira a fotos de pessoas despedaçadas ou deformadas por uma explosão, de casas destruídas e prédios em ruínas. Assim se expressa a autora:

Por longo tempo algumas pessoas acreditaram que, se o horror pudesse ser apresentado de forma bastante nítida, a maioria das pessoas finalmente apreenderia toda a indignidade e a insanidade da guerra. (2003, p. 17)

O que terá acontecido? Um dos motivos citados pela autora é o consumismo. Determinadas imagens são mais ou menos consumidas de acordo com a classe social, ou o nível cultural do indivíduo. As guerras que acontecem pelo mundo aparecem cotidianamente na televisão, somos ‘bombardeados’ com imagens de destruição tanto quanto por comerciais de produtos de higiene e comida. Mas as pessoas já não se sensibilizam mais, e, o fato de ver todos os dias e o sentimento de não poder fazer nada, agrava ainda mais. Sobre isso, Sontag nos dá o exemplo do trabalho do fotógrafo Sebastião Salgado¹⁸:

Tiradas em 39 países, as fotos de migração de Salgado reúnem, sob esse único título, uma multidão de causas e de modalidades de infortúnio diversas. Fazer o sofrimento avultar,

¹⁸ Fotógrafo brasileiro com vários trabalhos premiados, com fotografias feitas em vários lugares do mundo.

globalizá-lo, pode incitar as pessoas a sentir que deveriam “importar-se” mais. Também as convida a sentir que os sofrimentos e os infortúnios são demasiado vastos, demasiado irrevogáveis, demasiado épicos para serem alterados, em alguma medida significativa, por qualquer intervenção política local. (2003, p. 68)

Não nos sensibilizamos porque não nos diz respeito. Está longe demais para que possamos fazer parte. Até o ‘nós’ deve ser considerado quando tratamos de quem se importa e como vê. Adverte Sontag: “Nenhum ‘nós’ deveria ser aceito como algo fora de dúvida, quando se trata de olhar a dor dos outros” (2003, p. 12). A guerra na Bósnia, em Sarajevo, no Vietnã, nada disso está presente em realidade nas nossas vidas cotidianas. A autora mostra que esses conflitos televisionados diariamente, as fotografias nos jornais, tudo, não nos faz compreender melhor o que aquelas pessoas estavam vivenciando.

O significado depende de como a imagem é identificada, depende das palavras, da legenda. Nesse momento, Sontag (2003) está falando das imagens do 11 de setembro de 2001 e da exposição que foi organizada com fotos de anônimos e de fotógrafos famosos. Mas todas sem identificação; apenas as fotografias estavam ali. Naquele momento, naquele contexto, as imagens não precisavam de legendas, pois todos que por ali passavam sabiam do que se tratava. Para muitas pessoas hoje, mais de dez anos após o atentado terrorista contra as torres gêmeas, o World Trade Center, apenas dizer ‘o 11 de setembro’ já é informação quase que absolutamente suficiente para que o ouvinte identifique o fato, localize e contextualize. É algo relativamente recente.

Entretanto, o problema reside não apenas em que as imagens sejam recentes. A distância cultural é uma questão importante, diz-nos Sontag: “A circunstância de as notícias sobre a capacidade de pensar nas aflições de pessoas distantes tenha se tornado significativamente maior” (2003, p. 97). Não nos é possível saber como essas pessoas realmente se sentem e, nem sempre se está disposto a pensar nisso o tempo todo – as pessoas se defendem das imagens que as agriem. “Não é um defeito o fato de não ficarmos atormentados, de não sofrermos o *bastante* quando vemos essas

imagens” (id., p. 97), pode-se olhar para elas ou não, pode-se refletir sobre elas ou não. Procurar culpados nem sempre justifica a preocupação com o fato em questão, quando não se pode resolver coisa alguma.

A questão – seja ela procurar culpados, pensar possíveis respostas, preocupando-se em olhar ou não – ainda estará latente. O excesso de imagens criou uma geração insensível à dor dos outros? A leitura pode ser um reforço, nos diz Sontag: “Parece plausível que uma narrativa demonstre uma eficácia maior que uma imagem. Em parte, a questão reside na extensão de tempo em que a pessoa é obrigada a sentir” (2003, p. 102). O tempo que uma pessoa leva para ler uma página é significativo para que a reflexão ganhe espaço. O contato com uma literatura de testemunho faz mais do que dar voz às imagens do sofrimento, aprofunda a reflexão sobre elas.

Como mostra Sontag (2003), falando sobre as legendas das pinturas de Goya, um pintor do início do século XIX. Suas gravuras mostram o horror vivido por soldados na invasão da Espanha por Napoleão, em 1808. As legendas, segundo a autora, direcionam e influenciam o olhar, pois apontavam para a dificuldade em mirar as imagens da dor. A autora cita vários exemplos como: “Bárbaros! (*Bárbaros!*). Que loucura! (*Que loucura!*), grita outra. E uma outra: É demais! (*Fuerte cosa és!*)” (SONTAG, 2003, p.41).

Uma narrativa, entretanto, é mais que uma legenda, é uma porta para a compreensão, não da imagem, mas do fato. Diz Sontag: “Fotos aflitivas não perdem necessariamente seu poder de chocar. Mas não ajudam grande coisa, se o propósito é compreender. Narrativas podem nos levar a compreender” (2003, p. 76). A imagem pode ser o primeiro passo, o primeiro contato com uma questão. Levar para a sala de aula imagens de guerra, imagens de dor, da dor dos outros, não terá seu significado por si mesmas, sua eficácia pedagógica se dá pelo que se faz com elas. Entretanto, isso não quer dizer que a reflexão sobre a imagem seja algo secundário. A pergunta da autora, nesse contexto, se mostra pertinente: “Tornamo-nos melhores por ver essas imagens? Será que elas de fato nos ensinam alguma coisa?” (id., p.77).

CAPÍTULO 03

DIÁLOGOS COM O HOMEM IMAGINÁRIO:

O pensar com imagens

A lista de justificativas para a escolha do filme “O pianista” pode ser imensa, não teria como colocar todas aqui. Elas vão desde a minha incredulidade diante de fatos que me parecem tão inverossímeis, até a fascinação pela capacidade de auto-eco-organização do ser humano. O fato de que tantas pessoas lidaram com situações brutais, criando novas relações com a realidade da morte, da escassez – é algo que me deixa atônita, perplexa, fascinada, intrigada, curiosa. Não sei se entender seria a melhor escolha de uma palavra para designar minhas intenções; saber mais é sempre uma motivação.

Mais do que uma questão pessoal, afetiva, o filme me motivou pela sua estética. Já assisti a muitos filmes que tratam da Segunda Guerra Mundial, e, em sua maioria, concentram-se em grandes cenas que mais parecem tentativas de deslumbrar, de chocar pelo tamanho do estrago. “A lista de Schindler”¹⁹ segue mais ou menos essa linha – e ainda trabalha com múltiplas personagens. Em “O pianista”, as grandes cenas dão lugar a momentos de silêncio, intercalados por uma agitação repentina que parece querer quebrar a personagem e levá-la de volta à realidade. Sobre isso me deterei mais adiante.

Existem muitas vias que servem a esse propósito, então, resolvi seguir duas especificamente: literatura e cinema. Em literatura, os relatos, as autobiografias são os que tem me chamado a atenção de uma forma quase magnética. É preciso ouvir as vozes dos que vivenciaram os fatos. As palavras saltam das páginas e entram pelos olhos como imagens, descendo ao íntimo como sentimentos decididos a fazer parte. Em cinema, as imagens contam-me histórias, apontam os caminhos do sonho – as imagens nos deslocam dentro das histórias, através do processo de projeção-identificação. É uma conversa com aqueles que também se emocionam com os relatos, com os fatos, com os absurdos.

Neste caso, identifico-me com a solidão de Wladislaw Szpilman, protagonista e autor do relato que deu origem ao filme. Deve-se ao que Morin chamou de *imprinting*? É preciso ver o que ele assim denomina *imprinting*

¹⁹ Direção de Steven Spielberg (EUA, 1993).

cultural, como uma “marca matricial que inscreve o conformismo a fundo, e a normalização que elimina o que poderia contestá-lo” (Morin, 2011, p.26). Ele diz que esse ‘conformismo cultural’ está sob o conformismo cognitivo. Interessante o que ele diz depois: “Assim, a seleção sociológica e cultural das idéias raramente obedece à sua verdade; pode, ao contrário, ser implacável na busca da verdade.” (Morin, 2011, p. 27).

Entretanto, sendo necessário apresentar argumentos de fundo teórico, a questão do Outro aqui é central – mais especificamente o *diálogo* com o Outro. Questões éticas e morais perpassam as imagens e as palavras – Roman Polanski parece questionar os fatos com as imagens que proporciona, conversando com Szpilman. Optei por apresentar os elementos do texto em partes para uni-los mais à frente, como uma tentativa de dialogar. Algumas informações da biografia de Polanski são trazidas para se juntar a essa conversa, uma conversa consigo mesmo, com o passado, com fatos, com os outros.

A obra de Wladislaw Szpilman (2010) faz parte das chamadas literatura de testemunho. De acordo com Jaime Ginzburg (2009), “O narrador testemunhal pode ser examinado como um narrador em confronto com um senso de ameaça constante por parte da realidade” (id., p. 02). O conflito é o movimento constante da narrativa testemunhal. É o que se pode sentir no texto de Szpilman – ele questiona-se, critica a passividade que enxerga nas pessoas à sua volta, indaga e justifica seus atos e os dos outros. Em geral, segundo Ginzburg, a literatura de testemunho está relacionada à Segunda Guerra Mundial, especificamente à obra de Primo Levi²⁰. Não seria então adequada à nossa intenção? Estaria relacionada ao assunto em debate? Trata-se de não dissociar ética e estética, imagem e pensamento. Nas palavras de Ginzburg:

Para além disso, o estudo do testemunho articula estética e ética como campos indissociáveis do pensamento. O problema do valor do texto, da relevância da escrita, não se insere em um campo de autonomia da arte, mas é lançado no âmbito abrangente da discussão de direitos civis, em que a escrita é vista como enunciação posicionada em um campo social

²⁰ Escritor italiano, sobrevivente dos campos de Auschwitz.

marcado por conflitos, em que a imagem da alteridade pode ser constantemente colocada em questão. (2009, p. 02)

Essa estética está ligada ao sofrimento, à necessidade de expressá-lo, de reconhecê-lo. E também uma forma de articular o sofrimento à realidade, numa tentativa de se refazer. Ou, como diz Ginzburg: “A escrita não é aqui lugar dedicado ao ócio ou ao comportamento lúdico, mas ao contato com o sofrimento e seus fundamentos, por mais que sejam, muitas vezes obscuros e repugnantes” (2009, p.03). É a necessidade de falar que perpassa a escrita testemunhal, e, uma necessidade de dar voz aos que não sobreviveram.

3.1. Roman Polanski e Wladislaw Szpilman

O diretor do filme Roman Polanski nasceu em 1933 em Paris, é filho de um judeu e sua mãe era meio judia²¹. Seu nome de batismo é Rajmund Roman Thierry Polański. Mudou-se para a Polônia em 1937, e, como Szpilman, ele também é um sobrevivente: esteve no gueto de Cracóvia²² e conseguiu fugir escondendo-se durante todo o período da guerra. Sua mãe Bula Polanski foi morta nas câmaras de gás de Auschwitz, aos quatro meses de gestação do irmão mais novo de Polanski (Roman tinha uma irmã mais velha, Anette).

Fiz uso de uma biografia recente, escrita por Christopher Standford (2011) “Polanski, uma vida” quando percebi que, entre o relato de Szpilman e a produção de Polanski, havia relações que não podia desconsiderar. Isso porque o cineasta inclui na sua obra vários fatos de sua vida durante a guerra. Apenas uma leitura do relato de Szpilman não identificaria essas imagens, ou não revelaria essa particularidade. Farei as indicações desses fatos em tempo oportuno.

²¹ Essa expressão não está se referindo a uma distinção de sangue, da qual trata Maria Luiza Tucci Carneiro, em seu livro “Preconceito racial em Portugal e Brasil Colônia: os cristãos-novos e o mito da pureza de sangue” (2005). Aqui é um ponto de vista do costume judaico de casarem-se entre si e, desta forma, a mãe de Polanski era oriunda de um lar misto.

²² Este é o gueto que aparece no filme “A lista de Schindler” – filme que inicialmente pretendia trabalhar, entretanto, por ser muito longo, optei por “O pianista”; o que se mostrou mais interessante pelas justificativas já expostas.

Esse texto pretende se deter na narrativa do filme e do livro, para a discussão de algumas imagens propostas nos dois, a fim de pensar com imagens, e através dela o que vem sendo discutido desde o capítulo anterior. Em alguns momentos serão identificados fatos da vida do próprio cineasta, naquilo que estão entrelaçados o filme e o livro. Os conceitos do filósofo da imaginação Gaston Bachelard “ressonância/repercussão” serão a ferramenta conceitual para pensar essas imagens.

Szpilman (2010) escreveu seu relato após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Suas emoções estão fortemente presentes nas linhas do texto. A história traz situações recorrentes em muitos filmes e relatos dos campos de concentração e das ruas da Varsóvia ocupada pela Alemanha nazista. Entretanto, sua particularidade está na forma como o faz. Trazendo reflexões sobre o que acontece – tanto do lado daqueles que sofrem a ocupação, como a respeito da postura dos alemães –, ele nos transporta para dentro dos acontecimentos, num curto-circuito de projeção-identificação. Sua narrativa tem a capacidade de nos fazer entrar pelos portões do gueto e percorrê-lo, não apenas para observar, mas para sentir o odor fétido das ruas, sentir as pessoas bem próximas, tropeçar em cadáveres e ouvir o rumor das gentes em pânico.

Em momento algum ele poupa judeus, alemães, poloneses ou qualquer um de suas críticas. Diz não entender como tudo aconteceu, como foi possível, e como as pessoas não se deram conta daquela situação que se instalava ali. Mas também fala que muitos judeus acreditavam que tudo acabaria logo, e que sairiam vivos. Acreditavam que os alemães os estavam levando para campos de trabalho, enquanto embarcavam em vagões para Treblinka – um dos maiores campos de extermínio nazista.

Ele narra os acontecimentos desde agosto de 1939 até o momento em que Varsóvia é libertada pelos soviéticos e é encontrado – e diga-se, de uma maneira bem peculiar: quase foi morto pelos soldados, por ter sido confundido com um alemão por causa de um casaco. Entretanto, essa linha cronológica dos acontecimentos não é exata para ele – pois fala que, em sua mente, os

acontecimentos parecem fazer parte de um bloco, como se ocorresse tudo num mesmo dia.

Sua família permanece com ele durante os dois anos no gueto de Varsóvia, que começa a ser esvaziado em agosto de 1942, quando os judeus são levados para Treblinka – e, com eles, a família de Szpilman. Nesses dois anos trabalhou em cafés, fez composições, apresentações com diversos músicos, e, por algum tempo, teve uma vida social relativamente considerável.

A partir de 1942, Szpilman passa a sobreviver em esconderijos. No início ajudado por amigos, e muitas vezes se escondendo em apartamentos vazios. Em agosto de 1944, o último apartamento que ocupou com a ajuda de amigos, é destruído. A partir dessa data, ele passa a se esconder entre escombros, juntando restos de comida e água suja para sobreviver; até o encontro com o oficial alemão, o capitão Wilm Hosenfeld. Ele não oferece uma data precisa, mas seu encontro com o oficial alemão se deu no mês de novembro, pois em seguida ele afirma tê-lo visto a última vez no dia 12 de dezembro – ocasião em que, no filme, o oficial lhe dá casaco e o abastece de comida.

O seu relato foi publicado em 1946, e o título era “A morte de uma cidade”. Sua história não era o centro da narrativa e sim Varsóvia! Ele seria o coadjuvante, que sofre e narra os fatos. Segundo informações contidas nos anexos do livro, este foi retirado do mercado editorial e só foi publicado novamente cinquenta anos depois sob o título “O Pianista”. Wolf Bierman, amigo pessoal de Szpilman, escreve algumas notas para serem acrescentadas ao livro à reedição meio século depois sua primeira publicação, a pedido do próprio autor. Ele nos diz que “Dos 3,5 milhões de judeus poloneses, sobreviveram somente 240 mil” (SZPILMAN, 2010, p. 206), o que nos dá uma noção do impacto causado pela ocupação alemã na Polônia. Ainda foi acrescentada a essa edição fragmentos do diário do capitão Hosenfeld que faleceu em um campo de trabalhos soviéticos, sete anos após o término da guerra.

Assim como Szpilman, Bierman também levanta questionamentos, que ecoam na mente sem respostas aparentes. Perguntas como: “por que os aliados, que sabiam de tudo que se passava, não jogaram pelo menos algumas bombas sobre esses trilhos [dos trens que levam a Treblinka] e pontes ferroviárias?” (SZPILMAN, 2010, p.211) e mais outras questões, ele levanta questionamentos e angústias que ficaram na mente e na alma dos sobreviventes, como essa:

Porque um desses desprezíveis policiais judaicos no *Umschlagplatz* resolveu salvar especificamente um judeu tão polonizado quanto Szpilman? Outros judeus, muito mais judaicos, deixaram ser conduzidos para os vagões fedendo a cloro e, já dentro das câmaras de gás, rezaram em hebraico a *Sz'ma*²³ *Jisrael!* Até o último suspiro? (id., p. 210).

FIGURA 2: O gueto de Varsóvia



Fonte: United States Holocaust Memorial Museum (acessado: 14 de dezembro de 2011)

²³ *Sz'ma Jisrael* – ou *Shemá Israel!* (Ouve ó Israel!) é a oração maior, a profissão de fé do Judaísmo. Esta oração é recitada diariamente pela manhã e à noite.

3.2. Imagens do livro de Szpilman: uma poética do sofrimento

O muro que cerca o gueto impunha limite aos sonhos, às esperanças, aos desejos. Ninguém tinha permissão para sair, era um mundo dentro do mundo. Uma Varsóvia desconhecida daquela Varsóvia amada e bela, que Szpilman apresenta como “uma cidade extraordinariamente elegante” (SZPILMAN, 2010, p.22). Na mesma medida em que iam-se os meses, agravavam-se as misérias. Cartazes foram pregados nos muros do gueto, alertando as pessoas sobre a epidemia de tifo, justificando os muros como uma medida de segurança, pois os judeus seriam os responsáveis pela disseminação da epidemia. Piolhos e insetos por toda parte e cinco mil mortos por mês, entre os enclausurados no gueto.

O muro é então uma ponte que não pode ser ultrapassada, um limite intransponível: “Todos estavam nervosos e agitados, e andavam a esmo, de um lugar para o outro, como se fossem animais trancados numa jaula à qual ainda não se tinham acostumado” (id., p. 50). “Vivíamos num mundo de fantasia, cercados pelos muros do gueto” (id., p. 54), um lugar de sombras ignoradas, um lugar onde as pessoas já não se comportam como humanos. As ruas davam a sensação de estar numa cidade, entretanto,

...não levavam a parte alguma. Terminavam sempre no muro. Frequentemente deparava com ele bloqueando o meu caminho. Não havia qualquer explicação lógica para que eu não pudesse continuar minha caminhada, caso assim o desejasse. A parte restante da rua, do outro lado do muro, adquiria para mim uma importância vital (...) de inestimável valor (...). Voltava para casa todos os dias aniquilado – com o mesmo desespero na alma (id., p.53).

A prisão não era apenas entre os muros, mas pelas ruas do gueto pairavam ameaças ao cair da noite. O muro era a fronteira que os separam da luz do dia, da vida da cidade:

Aproximava-se o toque de recolher (...) o sol poente iluminava com luz rósea os telhados, bandos de pombas brancas descreviam círculos no céu e, por sobre o muro, do não muito distante parque Saski, chegava até nós, na região dos amaldiçoados, o cheiro de lilás em flor. (id., p.73)

Já não é possível um caminhar longo, contínuo, para o horizonte. O lado de lá, os jardins, o pôr-do-sol é para os vivos, que respiram liberdade. Ao cair a noite, é a hora das crianças e dos loucos. O velho Rubinsztajn saía pela rua Elektoralna²⁴, saltando e cantarolando – gritava “Mantenham-se firmes, rapazes” (id., p.74). Szpilman não acreditava na sua loucura, era uma forma de sobreviver à situação, esse velho louco “tinha apenas um objetivo na vida: transmitir coragem às pessoas por meio do bom humor” (id., p.74). Segundo o pianista, é que para os loucos o toque de recolher “não tinha qualquer significado” (id., p.74). Ao passo que durante o dia as pessoas andavam a esmo pelas ruas do gueto,

O centro do gueto somente podia ser alcançado pela rua Karmelicka. Não esbarrar nos passantes era totalmente impossível. A densa massa humana, formando redemoinhos diante das barracas e baías de tranquilidade dentro dos portões dos prédios (...). Por qualquer motivo, não importa qual, a multidão entrava em pânico e se movia para todos os lados, sufocando-se entre gritos e maldições (id., p.58).

O centro era um grande mercado. Comercializavam-se tudo, de comidas a dólares gastos e peças de ouro retiradas de relógios e jóias. Podia-se esbarrar numa mulher com uma criança agarrada à saia com um pedaço de bolo em cima de uma cartolina, tentando desesperadamente vendê-lo. Andar pelas ruas do centro significava estar exposto a um perigo fatal. Não só a multidão se esmagava, mas bondes puxados por cavalos abriam espaço entre a multidão. Ou, podia-se ser atingido pelos porretes com pontas afiadas usados pelos homens das SS, que circulavam em camburões transportando presos.

No gueto, a morte já não tem o mesmo significado que possui do lado de fora dos muros. Passar por cadáveres em decomposição nas calçadas, nas sarjetas, são as imagens que Szpilman traz cada vez mais em sua narrativa. O limiar entre o mundo dos vivos e dos mortos, entre a vida e a morte. Onde estariam os que caminham pelas calçadas e os que jazem nas calçadas? Voltar-se sobre si mesmo seria um ritual de passagem? Szpilman questiona-se ao observar esse fato:

²⁴ As ruas indicadas no texto podem ser vistas no mapa do gueto de Varsóvia, na figura 02, p.58 .

Os homens da SS [escoltaram] dezenas de homens para fora do prédio. (...) Os que corriam na frente do carro iam caindo um a um, elevando-se do chão com o impacto das balas virando cambalhotas ou girando sobre seu próprio eixo, como se a passagem da fronteira entre a vida e a morte fosse ligada à execução de uma pirueta extremamente difícil e intrincada. (id., p.81)

A morte é algo próximo, agora insistentemente presente no cotidiano. Entretanto, era ainda assustadora para Szpilman, que não se acostumara aos cadáveres nas ruas,

As ruas estavam escuras e quase desertas. Eu iluminava o caminho com uma lanterna, prestando atenção para não tropeçar nos cadáveres. O vento gélido de janeiro soprava no meu rosto, arrancando os papéis que cobriam os mortos e deixando à mostra corpos esqueléticos, rostos contorcidos e olhos fixos no vazio do infinito. (id., p.72)

O primeiro ano no gueto ainda não havia conhecido a epidemia de tifo e Szpilman pode ter, como ele diz, uma vida social razoável. Trabalhou nos cafés Sienna e Sztuka. Neste, ele apresenta uma personagem que no momento da deportação das crianças do orfanato judeu terá um papel fundamental. É Janusz Korczak, um escritor de literatura infantil, conhecido pelo apelido de “Velho Doutor”. Numa manhã de agosto de 1942, Szpilman presencia a saída das crianças:

Quando dei com eles na rua Gesia, as crianças, sorridentes, cantavam em coro, acompanhados pelo pequeno violinista, enquanto Korczak carregava nos braços os dois mais jovens, também risonhos, e contava-lhes algo muito engraçado (id. p. 96)

Korczak havia dito às crianças que estavam sendo levadas para uma fazenda. Convenceu os alemães que desejava ir com elas, pois havia se dedicado a essas crianças nos últimos anos e queria acompanhá-las – fazer com que suas últimas horas não fossem tão sofridas.

Essas imagens antecedem a um momento crucial da história de Szpilman: ele estará com seus familiares pela última vez no *Umschlagplatz* (o Centro de Distribuição). No momento da deportação, também se anda em círculos:

...o início da deportação de toda uma região com quinhentas mil pessoas – uma operação aparentemente absurda, na qual ninguém queria acreditar. (...) apenas uma imagem me vem à mente: a de um formigueiro (p.90). Atordoadas pela violência do ataque, ou ocupadas com as tentativas de salvar os seus descendentes e os seus bens, correm em círculos, como se estivessem sob o efeito de um veneno e, em lugar de afastar-se do seu raio de ação, retornam, pelo mesmo caminho, incapazes de abandonar o círculo mortal – e morrem. Assim como nós... (id., p.91).

Era 16 de agosto de 1942. Szpilman e sua família são selecionados para a deportação. Ele descreve esse centro de distribuição como uma praça, ponto final de uma linha férrea (ver figura 01, p.56) por onde chegava mercadorias de todo o mundo para a cidade de Varsóvia. Ele desabafa: “Não valia a pena lutar mais (...) não havia mais salvação” (id., p.97). Uma nova seleção é feita, no meio de uma multidão enlouquecida, que tenta a todo custo mostrar seu valor físico, a fim de fugir da deportação. A morte é anunciada com um apito e se aproxima lentamente em vagões de gado:

Poucos minutos depois, ouviu-se o apito de uma locomotiva e o barulho das rodas dos vagões. Passaram-se ainda outros minutos e pudemos ver o trem. Uma dúzia de vagões, usados para transporte de gado aproximava-se de nós, e a leve brisa proveniente de sua direção trazia uma onda de sufocante fedor de cloro (id., p.104)

Em meio ao círculo policial, a multidão espremida era induzida a seguir pelo corredor até os vagões. Entre soldados alemães, lituanos e ucranianos e aqueles que embarcam, está a polícia judaica. Szpilman é surpreendido em sua trajetória pelas mãos de um policial judeu que o reconhece, e indigna-se:

Uma mão agarrou a gola da minha camisa e fui arrancado para fora do cordão policial. Quem ousava se comportar dessa forma comigo? Eu não queria separar-me da minha família. Queria ficar com ela. (...) [Meu pai] Tentou sorrir, de uma forma desamparada e dolorosa, levantou o braço e acenou para mim, como se eu estivesse voltando ao mundo dos vivos e ele se despedia de mim, já do outro lado. Deu meia volta e se voltou para os vagões

(...)

Virei e, chorando muito, segui em frente, perseguido pelos cada vez mais distantes gritos das pessoas trancadas nos vagões, que mais pareciam pios desesperados de pássaros

amontoados em gaiolas e ameaçados por um grave perigo. (id., p.105-107)

Szpilman abriu suas portas e mergulhou em um tempo de sonho. Foi um tempo suspenso, imensurável, desorganizado. Desse momento em diante, ele ainda percorrerá algumas etapas, até ficar completamente sozinho entre os escombros do gueto vazio. Ele diz:

Hoje, quando tento me lembrar de tudo que passei no gueto de Varsóvia durante quase dois anos (...) as lembranças se fundem numa só imagem, como se tudo tivesse durado apenas um dia (...) [não consigo] arrumá-las em ordem cronológica... (id, p.51).

Até agosto de 1944 ele é ajudado por amigos. Dona Helena é o nome de sua última benfeitora. Sua pergunta de despedida é “Wladeck, será que ainda nos veremos um dia?” (id., p. 147). O prédio onde ele se encontrava fora incendiado, enquanto permanecia deitado no sofá, sob o efeito de pílulas para dormir. A partir desse acontecimento, a narrativa de Szpilman segue uma linha solitária. Coloca-se agora por trás de um muro invisível, a observar o movimento de soldados e das tropas alemãs, numa tentativa de sobreviver na invisibilidade.

Em meio à solidão, a única voz que pode elevar-se é a do vento que silva entre as janelas. Escondido entre os destroços do antigo gueto de Varsóvia, torna-se um ser perseguido por seus medos. O medo de ser encontrado funde-se com o desejo pelo contato com outras pessoas. Entretanto, permanecer em silêncio é uma de suas poucas armas.

As busca por esconderijos nos sótãos é uma fuga contínua. O sótão é proteção, é garantia de uma chance de sobrevivência. Já não existem portas trancadas. Gaston Bachelard (2008) faz ressoar a pergunta do poeta: “E, depois, sobre quê, para quem se abrem as portas? Elas se abrem para o mundo dos homens ou para o mundo da solidão?” (id., p.227). Uma porta possui dois lados e seu destino depende de qual deles você escolhe. Szpilman escolheu o da solidão:

Chegaram o Natal e o ano novo de 1945 (...). Passei-o deitado no escuro ouvindo o uivar do vento nos restos dos telhados (...). Nos momentos em que cessava a ventania, podia ouvir os

guinchos de camundongos ou ratazanas que corriam pelo sótão. Às vezes caíam sobre o edredom, ou então, quando eu estava dormindo, sobre o meu rosto, arranhando-o com as suas unhas. Hoje estava tão solitário como ninguém no mundo (id., p.176).

No filme, em uma das cenas, o vento leva consigo as notas mudas materializadas nas folhas secas do chão. Szpilman executa concertos em meio à solidão de seus esconderijos, na tentativa de não enlouquecer, de esquecer e de lembrar. Resistir a um momento sem sentido, esquecer que estava sozinho e lembrar que um dia as coisas foram melhores. Cultivando com musicalidade em meio às sombras, uma singela esperança. Ele possuía a certeza de que voltaria a tocar piano na Rádio Polonesa – mesmo que abalada, aqui e ali, pela situação. Suas mãos trabalham incansavelmente, alimentadas pela memória das músicas, dos salões, dos pianos em que tiveram a oportunidade de se expressarem.

Um som que ecoa apenas na mente, enquanto um barulho ensurdecedor de explosões espalha-se pelos quatro ventos – sons que interrompiam dias de um silêncio angustiante. Ao redor de seu esconderijo inúmeras casas são queimadas e destruídas, junto com sonhos e lembranças daqueles que um dia andaram por aquelas ruas. O lugar que um dia foi a sua casa agora só existe na sua imaginação. Sua narrativa não deixa clara uma seqüência do que acontece entre fins de 1944 e agosto de 1945. A solidão é enfaticamente lembrada, junto com as dificuldades de conseguir água e comida. Szpilman passa a vagar como uma sombra entre os escombros. Dias silenciosos e frios:

Agora estava sozinho, com apenas algumas torradas no fundo do pacote e uma banheira de água suja como provisões. Por quanto tempo poderia resistir nessas condições, considerando a chegada do outono com seus dias mais curtos e o prenúncio da aproximação do inverno? (2010, p. 161)

Szpilman é flagrado entre os escombros por algumas vezes, e escapa a todas. Um dia, entretanto, é encontrado em uma de suas saídas noturnas por um oficial alemão. Enquanto revirava freneticamente vasilhas numa cozinha, ouve uma voz atrás de si: “O que o senhor está fazendo aqui?” (id., p. 170). Perdendo os sentidos, senta-se e diz ao oficial que poderia fazer o que

quisesse, não ofereceria resistência. Wilm Hosenfeld não era apenas um oficial alemão qualquer. Tinha salvo a vida de muitas pessoas naquela guerra, e o diário que escrevia²⁵ demonstra sua indignação e vergonha pelo que acontecia. Hosenfeld o chama e entram num cômodo da casa. “O oficial apontou para o piano (...). Coloquei os dedos sobre o teclado; tremiam como varas verdes. Desta vez teria que literalmente ganhar a vida tocando piano” (id., p.171). Então,

Comecei a tocar “Noturno em dó menor” de Chopin. O tilintante som diáfano do piano repercutia nas paredes vazias do apartamento e da escadaria, ecoando abafado e melancólico entre as ruínas das casinhas do outro lado da rua. Quando terminei, o silêncio reinante na cidade ficou ainda mais fantasmagórico (id., p.172).

Três dias depois o oficial volta, trazendo-lhe comida. Quando o exército alemão inicia a retirada, Hosenfeld dá uma ordem a Szpilman: “O senhor tem que resistir! Está me ouvindo?! – falou com dureza, como se estivesse dando-me uma ordem e quisesse incutir em mim sua convicção de que a guerra teria um final feliz para nós dois” (id., p. 174). O último encontro é em 12 de dezembro de 1945, quando Szpilman diz a ele seu nome e se dispõe a ajudá-lo, caso Hosenfeld fosse apanhado. Com o fim da guerra, alimentado pelo Exército Soviético e descansado, Szpilman retorna aos lugares em que se escondeu: “Eu era o único ser humano a andar solitário por uma longa artéria da cidade, que nos velhos tempos vivia coalhada de gente. Por toda sua extensão, não havia um único prédio que não estivesse destruído” (id., p.180). O final de seu texto lança uma reflexão dolorosa:

A partir de amanhã terei de começar uma vida nova. Como começar a viver tendo apenas a morte atrás de mim? Que energia vital poderia tirar da morte? (...) Fui em frente. O vento uivava por entre as ruínas e os vãos das janelas sem vidraças. Escurecia. Uma neve fina começou a cair do céu cada vez mais sombrio (id., p.181).

Ele continuou em Varsóvia até sua morte, em 2000. Seu amor por Varsóvia é expresso como a dor de um amante que fica arrasado e tem seu “coração partido” (2010, p.23). Ao caminhar com Wladislaw Szpilman pelos

²⁵ A edição do livro de Szpilman, utilizada neste trabalho, traz em anexo a publicação das páginas do diário do oficial que salvou sua vida.

escombros, pensamos em nossos próprios caminhos, naquilo que nos propomos a construir, mesmo quando tudo parece contrário às melhores expectativas. Ao ensaiar na mente todo seu repertório musical, nada mais existia naquele momento. Apenas a música.

FIGURA 3



FIGURA 4



FIGURA 5



FIGURA 6



FIGURA 7



FIGURA 8



FIGURA 9



FIGURA 10



FIGURA 11



FIGURA 12



FIGURA 13



FIGURA 14



FIGURA 15



FIGURA 16



FIGURA 17



FIGURA 18



3.3. Imagens que se encontram

A voz de Roman Polanski pode ser ouvida em várias situações do filme. Numa transposição de linguagem para as telas, toda história sofre mudanças significativas – o que não foi diferente com a obra de Szpilman. Entretanto, a maior parte delas não foi apenas para adequação a fim de deixar a história palatável. Vários fatos da vida do próprio cineasta são inseridos no filme, como diálogos entre os dois. Assim percebe um membro da equipe, na biografia escrita por Christopher Standford (2011): “Um membro do elenco lembra: “Roman reescrevia o roteiro constantemente e minha impressão é de que ele acrescentava uma porção de cenas da memória sensorial, ou da própria experiência pessoal” (p.415).

Segundo Standford (2011), Polanski caminhou nas ruas do antigo gueto da Cracóvia, na escolha das locações. Ele diz: “Fui até a área onde ficava o gueto, lembra Polanski, “É o lugar que subitamente torna tudo vivo em minha memória de novo...Aqueles lugares são sagrados para mim. O que a gente ainda pode lembrar é importante.” (p. 409-10). Na cena que mostra o dia 31 de outubro de 1940, em que os judeus se dirigem para a área que corresponde ao gueto, Dorota está em pé na calçada com o olhar marejado. Szpilman a vê, se aproxima e, nas suas palavras, ouvimos o desabafo de Polanski: “Eu não queria vir, não queria ver nada disso. É como eu disse: isso é tão absurdo”. Ele havia rejeitado, alguns anos antes, o convite de Steve Spielberg para produzir ‘A lista de Schindler’ (1993) por considerar que não teria condições emocionais de fazê-lo.

Entretanto, alguma coisa no relato de Szilman atraiu Polanski e o levou de volta para suas lembranças. Ele compartilha da crença no absurdo que impregna o discurso perplexo das personagens do filme. Numa declaração sobre a morte de sua esposa Sharon Tate²⁶, diz Polanski: “Não consigo mais me divertir com a liberdade que tinha antes. Tenho aquele sentimento judaico de culpa e a morte de Sharon só faz aumentar minha crença no absurdo”

²⁶ Sua mulher e várias pessoas foram brutalmente assassinadas em sua residência em Los Angeles, em agosto de 1968 – por um grupo liderado por Charles Manson.

(2011, p.211). Szpilman, assim como pode ser observados em relatos de sobreviventes, carrega a pergunta: por que eu sobrevivi e não eles?

O filme traz várias cenas que poderiam ser eleitas como ponto de partida para o encontro entre a obra de Szpilman e o filme de Polanski. Entretanto, Polanski não se absteve de seguir a linha da narrativa. O certo é que existe um divisor de águas, o antes e o depois na experiência de Szpilman. Ela é, evidentemente, o momento que marca o fim do gueto de Varsóvia: a cena do embarque no trem para Treblinka.

Nesta cena, inúmeras pessoas estão envolvidas numa situação extraordinária²⁷: pessoas forçam outras pessoas a embarcarem em vagões de gado, que seguem em direção a um campo de extermínio, para serem colocadas em câmaras de gás. Essas pessoas, ao chegarem nesse campo, são enfileiradas, despidas, tem seus cabelos raspados e são empurradas a cacetadas para dentro de galpões. Lá, são asfixiadas por um gás venenoso. Quando finalmente sufocadas, as portas são abertas – algumas ainda vivas são alvejadas a tiros. Judeus que trabalham no campo de extermínio tiram-nas das câmaras de gás e carregam-nas em carros de mão até uma pilha de corpos que se amontoam em uma vala. Em algum momento, essas valas não suportaram mais a quantidade de corpos e um oficial alemão muito inteligente, criou uma forma mais eficiente de se livrar dos cadáveres: uma grande pira funerária. Os corpos foram empilhados na grelha e queimados.

Esse era o destino final ao qual se referiram os soldados, citados por Szpilman. As pessoas que saíram do gueto não tinham a menor idéia do que lhes aconteceria. Os trens que iam para Treblinka voltavam vazios. Ninguém era autorizado a se aproximar daquela área. Nem a população que vivia a alguns quilômetros do campo de extermínio tinha conhecimento²⁸.

A filmagem da cena de embarque foi particularmente difícil para Polanski. Uma mulher grávida aparece sendo empurrada brutalmente pelos

²⁷ A descrição desse sistema foi feita por um sobrevivente do levante de Treblinka, Chil Rajchman. Ele permaneceu nesse campo por quase um ano, e trabalhou nos dois lados do campo. Segundo ele, ninguém podia passar do primeiro para o segundo – para que ninguém soubesse exatamente o que acontecia lá.

²⁸ Isso, também segundo o relato de Chil Rajchman.

soldados, diante do protesto do dentista, amigo dos Szpilman. Sua mãe teve o mesmo destino das câmaras de gás, aos quatro meses de gestação, não em Treblinka, mas em Auschwitz. Na biografia de Polanski, o relato de um membro do elenco fala sobre o comportamento do cineasta:

À medida que a história progredia e o personagem de Brody degenerava de um jovem atrevido num espantalho humano, Polanski foi visto afastando-se, de vez em quando, e parando de pé num canto entre as tomadas. Algumas cenas das filmagens, como aquela do trem sendo carregado de pessoas para o campo de extermínio, eram tão fortes que “houve ocasiões em que Roman ficou visivelmente perturbado”, diz Gene Gutowski. (STANDFORD, 2011, p.413)

Em setembro de 1939, quando Wladislaw Szpilman tocou Noturno em dó sustenido menor, de Chopin, ele tinha 27 anos. A mesma idade de Adrian Brody, ao ser selecionado para o papel. Para incorporar a personagem de uma forma mais fidedigna, ele aprendeu a tocar Chopin e emagreceu 13 quilos sob a supervisão de Polanski. Segundo Standford (2011), “Roman deixou muito claro, *O pianista* deveria ser um filme “neutro, daqueles que não martelavam sua cabeça com moralismo”, diz Paul Bradley.” (p.412). Este último, é o ator que fez o amigo de Szpilman, lehua Zyskind – assassinado juntamente com a família, bem antes da deportação.

Segundo Standford (2011),

Ao reduzir a ação em uma figura singular, nem sempre heróica, convida o público a colocar-se no lugar de Szpilman e atinge um impacto que, de certa forma, faltou ao épico meritório, mas pesado de Spielberg. Permanece a obra-prima de Polanski, surpreendendo por seu poder sutil e irresistível de comover. (p. 415-16)

É esse o grande trunfo de Polanski: a figura de Szpilman como o centro da narrativa favorece a identificação. Mas esse é também o tom do livro – apesar de Szpilman ter a intenção de falar de Varsóvia, no papel de narrador, suas angústias e questionamentos ritmam a cadência da história. Essa tentativa de mostrar uma história sem excesso de sentimentalismo, que não fosse um espetáculo de vitimização, é honesto ao texto de Szpilman.

Roman Polanski preocupou-se em juntar a família de Wladislaw Szpilman, de Hosenfeld e mais algumas pessoas para uma sessão privada do filme, antes do lançamento. Segundo Stanford (2011), ele deleitou-se em observar aquelas pessoas tomando champagne e assistindo à projeção.

O filme foi exibido na Alemanha, “como parte do currículo de história das escolas secundárias públicas.” (id., p.417). O que é outro dado que nos faz pensar no uso de um filme como esse, baseado no relato de um sobrevivente. A linguagem utilizada por Szpilman é fluida, clara, e muitas vezes o questionamento parece estar sendo dirigido aos próprios leitores. É possível engendrar um diálogo, que considera as várias partes envolvidas, sem que o judeu seja essencialmente a vítima e o alemão, o carrasco.

É preciso deixar de lado a noção de um tempo cronológico para poder abrir os horizontes a essa reflexão. Levar para a sala de aula a literatura de testemunho não é celebrar uma barbárie, mas colocar à disposição dos alunos uma ferramenta para evitá-la: a reflexão profunda. É proporcionar um contato com fatos que fogem ao corriqueiro, mas que nem por isso são impossíveis e distantes.

Assim, as palavras de Gaston Bachelard fazem todo sentido: “Toda pessoa deveria falar então de suas estradas, de suas encruzilhadas, de seus bancos. Toda pessoa deveria fazer o cadastro de seus campos perdidos” (2008, p.31). Não afirma ele que, “Tornar imprevisível a palavra não será uma aprendizagem de liberdade?” (id., p.11). O que aconteceu com os garotos em “Escritores da Liberdade” (2007), senão um lançar ao mundo seus questionamentos, para que em algum momento alguém pudesse dialogar com suas palavras? Edgar Morin nos diz que “Se o caminho é uma trajetória em espiral, o método agora, consciente de si, descobre e nos descobre diferentes” (2009, p.22) e Bachelard nos diz que o ser do homem é uma espiral, e,

Fechado no ser, sempre há de ser necessário sair dele. Apenas saído do ser, sempre se há de ser preciso voltar a ele. Assim, no ser, tudo é circuito, tudo é rodeio, tudo é retorno, discurso, tudo é rosário de permanências, tudo é refrão de estrofes sem fim (2008, p.217)

O caminho percorrido pelo indivíduo no conhecimento de si nunca é linear. Não existe linearidade no tempo dos fatos. O que há é uma organização racional que procura explicá-lo. O que existe é uma teoria que tenta explicar o fato, ou como diz Morin: “Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida” (2009, p. 24).

Assim, iniciar a leitura de um relato, dialogar com as imagens que ele nos propõe é sempre um caminhar em direção ao conhecimento. Nunca um conhecimento fechado, mas um caminho que se cruza com outros numa tentativa de inteligibilidade. Diferentemente de uma ilustração qualquer e de um número vazio, sempre se pode propor ouvir as vozes que vem de múltiplas direções, que mostram outras visões dos fatos que normalmente conhecemos como algo dado. E nada é mais enganoso que isso.

3.4. Conceitos Bachelardianos: repercussão e ressonância

Gaston Bachelard, em *A poética do Espaço* (2008) traz dois conceitos muito interessantes para a compreensão de imagens poéticas: repercussão e ressonância. Ele nos diz: “As ressonâncias dispersam-se nos diferentes planos da nossa vida no mundo; a repercussão convida-nos a um aprofundamento da nossa própria existência” (2008, p.07). Ambas andam de mãos dadas, sendo impossível pensá-las separadamente.

Para Bachelard, “A imagem poética é um súbito realce do psiquismo” (2008, p. 01), e é preciso ter isso em mente ao pensar os dois conceitos. As ressonâncias vem após a repercussão. Segundo Bachelard, as imagens poéticas atingem “as profundezas antes de emocionar a superfície” (2008, p.07) – ou seja, primeiro elas repercutem na alma e depois ressoam. Essa compreensão está ligada à relação entre alma e espírito. A alma sonha, o espírito projeta. As ressonâncias são, desta feita, o efeito da imagem poética sobre várias áreas da vida, do passado. Ele ressalta:

O espírito pode relaxar-se; mas no devaneio poético a alma está de vigília, sem tensão, repousada e ativa. Para fazer um poema completo, bem estruturado, será preciso que o espírito o prefigure em projetos. Mas para uma simples imagem poética não há projeto, não lhe é necessário mais que um movimento da alma. Numa imagem poética, a alma afirma a sua presença. (2008, p.06)

Norberto Perkoski (2006) utiliza-se de um exemplo pessoal para demonstrar a relação entre repercussão e ressonância. Ao ler um poema de Adelaide Crapsey, o autor diz que de acordo com a “visão bachelardiana, ele ‘repercutiu’ em mim, falou à minha transcendência, à minha alma” (id., p.88). O poema dizia: “São três/ Coisas silenciosas: A neve cai...a hora/ Antes da alva...a boca de alguém / Que acabou de morrer”²⁹ (id., p.90). Segundo o autor, o poema levou-o ao seu passado, ficando a lembrar do som que fazia a neve ao cair. Mas que som? O som do silêncio.

Pus-me a pensar, no que diz Bachelard (2008): “A imagem poética é um súbito realce do psiquismo” (id.,p.01). Então as imagens projetadas por Polanski no filme ‘O pianista’ possuem aí um realce do seu psiquismo, quando este identifica-se com o texto de Szpilman e mescla fatos de sua história à do pianista na produção do filme? Para Bachelard, não devemos procurar na vida do poeta as significações para a imagem poética, pois “Em sua novidade, em sua atividade, a imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio. Procede de uma ontologia direta” (id., p. 02).

Entretanto, Bachelard ressalta que a imagem possui uma ontologia, e é aí, e não na vida de sofrimentos e opressões do poeta, que devemos buscar uma pretensa origem do ato poético. Foi o que mostrou Perkoski (2006) com as imagens do passado que vieram à tona no momento em que experimentou a repercussão/ressonância. Para que não haja esse equívoco, a imagem não deve ser vista como objeto, e, muito menos como substituta deste. Adverte-nos Bachelard:

Para esclarecer filosoficamente o problema da imagem poética, é preciso chegar a uma fenomenologia da imaginação. Esta seria o estudo do fenômeno da imagem poética quando a

²⁹ A fonte dos versos, citados pelo autor é: BANDEIRA, Manuel. Poemas traduzidos. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1996.

imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade. (2008, p. 02)

Existe algo de poético nas tragédias que constituem uma guerra? Tanto o filme quanto o livro possuem imagens impressionantes. Que descem aos nossos porões e exigem de nós atenção, reflexão, sentimento. Elas nos questionam. Entretanto, há quem ignore a poesia na tragédia. A poesia não está relacionada apenas ao convencionalizado belo como luminoso, claro, colorido: há inspiração no sofrimento que produz versos, imagens belíssimas – como é o caso dos versos do poeta Álvares de Azevedo³⁰. Dentro da concepção bachelardiana isso é, sim, possível. Pois, esclarece Jean-Jacques Wunenburger, que “...a imaginação vai sempre em direção aos devaneios felizes, porque ela é, afinal de contas, a resposta do querer-viver à dificuldade de viver na realidade exterior” (2005, p.45).

Não é possível saber tudo o que se passou nos campos de batalha, nos campos de concentração, nas ruas das cidades ocupadas pela Alemanha nazista, ou mesmo tudo o que causou a Segunda Guerra Mundial. Não se trata de fazer um relato, contar a história na tentativa de ser o mais fiel possível. As imagens são suficientes para causar o despertar de um pensamento, uma reflexão em direção ao que se tem de mais humano – e são esses os efeitos que interessam aqui. Pensar numa consciência ecológica, numa antropoética, de que os povos em suas diferenças são interdependentes, em qualquer parte do globo que se encontrem.

E, quanto a isso, as imagens não precisam de um passado, pois, como diz Bachelard: “O poeta não me confere o passado de sua imagem, e no entanto ela se enraíza imediatamente em mim (2008, p.02)”. Enraíza-se porque desperta os valores humanos mais profundos, e o faz porque “Numa imagem poética a alma afirma a sua presença” (id. p.06). Ou seja, a imagem poética não é fruto apenas do espírito, que projeta, que organiza o poema em versos.

³⁰ Que não serão visualizados neste trabalho. Com este, intitulado “Solidão”:

“Minh'alma tenebrosa se entristece.

É muda como sala mortuária...

Deito-me só e triste, sem ter fome

Vendo na mesa a ceia solitária.”

É a presença dessa alma humana que interconecta os sentidos, que faz a comunicação da sensibilidade daquele que escreve com a daquele que lê.

Assim, a preocupação com a imagem poética não é retirar explicações do passado, mas trazer a imagem em sua atualidade. O filme, entendo-o como sendo uma composição poética, uma ressonância do livro – tendo em vista o que diz Bachelard, que,

A imagem torna-se um ser novo da nossa linguagem, expressa-nos tornando-nos aquilo que ela expressa – noutras palavras, ela é ao mesmo tempo um devir de expressão e um devir do nosso ser. Aqui a expressão cria o ser (id. p. 7-8).

Aqui ele não se refere a um processo semelhante à empatia? Polanski viveu no gueto da Cracóvia, as imagens filmadas foram como a escrita de um relato, a escrita de um testemunho entrelaçado com o testemunho de Szpilman.

A repercussão não seria um momento de empatia, de identificação? Busco em suas reflexões uma proposta que aproxime, que movimente, para não repetir reflexões ‘exteriorizadas’ dos fatos – como os relacionados no filme. Como fatos que dizem respeito à vida no planeta como um todo, e não como a pessoas que não nos dizem respeito. Seria essa uma proposta que visualiza a projeção-identificação de que fala Edgar Morin (1970)?

Das reflexões de Gaston Bachelard em “A poética do espaço” (2008), que servem de base aqui, estão concentrados na introdução do livro e no capítulo nove – que trata da relação exterior/interior. A intenção é pensar ressonância/repercussão na relação interior/exterior, quando Bachelard nos diz que o ser do homem é uma espiral: “o ser do homem é um ser desfixado” (id., p.218), um ser espiralado que nunca atinge seu centro. O movimento é constante. É esse movimento que interessa nessa reflexão. Uma forma de pôr em movimento as imagens, dar-lhes voz, sentir, como diz Bachelard, “que o ser do poeta é nosso ser” (id., p.07).

Entramos na narrativa de Szpilman como em um sonho, nos escondemos com ele, sentimos seu medo, sua angústia, andamos solitários pelas ruas desoladas de Varsóvia. Perdemos-nos entre a realidade e o sonho,

pois, nos diz ainda o filósofo da “Poética do Espaço”: “Por si só, o devaneio é uma instância psíquica que se confunde com o sonho” (2008, p.06). Não seria sua narrativa uma composição de imagens poéticas? Uma poesia da dor, da angústia, da solidão. Uma imagem poética do sofrimento humano, capaz de atingir as nossas profundezas. E nos diz Jean-Jacques Wunenburger: “A imaginação escrita é antes expressividade e esta expressividade encontra sua via mais completa na forma literária (...) porque o criador soube dar às imagens naturais uma novidade universal” (2005, p.47). E esta é aquilo que pode ser lido pelos olhos daquele que vê, sentido por aquele que observa.

Szpilman apresenta um exercício de escrita, de refazer a si mesmo através da narrativa de seu sofrimento e angústia; Polanski, por sua vez, traz uma narrativa imagética, imagens contadas a partir de sua visão – atual, e não um relato de suas memórias. Roman Polanski leva sua memórias para um espaço onde dialoga com as memórias de Szpilman, e os vemos, lado a lado, ambos ao piano (Figura 18, p.74) – juntos executam Noturno em Dó Menor, de Frédéric Chopin. É preciso ver muito mais naquele feixe de luz que uma lata de pickles³¹ e as mãos do pianista – ali eles comungam um momento ímpar.

“O espaço é tudo”, diz Bachelard, pois “o tempo já não anima a memória” (2008, p.28). O lugar ficou na memória de Szpilman e também na de Polanski. Os fatos são aqueles, as imagens fixaram-se, sem dar explicações por uma ordem cronológica para Szpilman – e o que se pode dizer de Polanski? Mas “As lembranças são imóveis, tanto mais sólidas quanto mais bem espacializadas” (id., p.29). Entretanto, os fatos já não são exatamente o que foram, pois “os valores deslocam os fatos” (id., p.112). Por isso, não se pode dizer das imagens apresentadas em ambos os casos – relato e filme – que não se tratam de imagens atualizadas.

³¹ Na biografia de Polanski, Standford (2011) relata que Roman e sua família sobreviveram dias e dias em um abrigo, alimentando-se de pickles – onde até a salmoura era compartilhada como parte da alimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revendo alguns aspectos da história do ensino da Sociologia no Brasil, foi possível observar questões referentes ao objetivo da disciplina no Ensino Médio. Há a indicação do cinema como recurso pedagógico, então, o que podemos fazer com isso? Quais benefícios posso usufruir do cinema enquanto professora de uma turma de jovens, na minha disciplina? O filme *Escritores da liberdade* (2007), foi a ponta do iceberg.

Não é só uma questão de entender que a Sociologia não está na escola para domesticar o olhar dos alunos. A intenção ali não é formar pesquisadores. A intenção é, acredito, é criar oportunidades de reflexão, de um pensar sobre si mesmo e sobre o Outro. A Sociologia é uma ciência com muitas ferramentas para isso e criar uma simulação de reflexão (levar o filme para ilustrar um conceito) não ajuda os alunos a compreender sua realidade, a pensar sobre seu lugar no mundo. Quando o cinema é entendido como algo mais do que um recurso pedagógico, mas um operador cognitivo, tem-se um grande aliado.

Diante disso, o professor em sala de aula não é apenas um mediador como querem as OCN's, mas um coadjuvante no processo de reorganização do olhar do aluno. O que não era uma questão em evidência na Sociologia dos diversos currículos, como se pode observar. As OCN's dizem que os alunos são mais condicionados a ver do que a ouvir, pois as imagens fazem parte de seu cotidiano e são fontes de quase todo o conhecimento a que têm acesso. Mas esse ver, em geral, está destituído de uma reflexão profunda. Assim, a Sociologia pode, e muito, contribuir com a reorganização desse olhar.

Pensar na aposta, na estratégia num mundo de incertezas não está indicando um olhar pessimista, mas um abrir horizontes para a história como possibilidade. Assim, as imagens trazidas aqui pretendem enfatizar a capacidade humana de se reorganizar, após uma situação de desordem. Que é o caso de Szpilman quando ele se pergunta ao final de seu texto, como será capaz de recomeçar a viver tendo apenas a morte atrás de si. Que energia vital é possível tirar da morte? E a frase de Heráclito, citada por Morin, é esta: "viver

de morte e morrer de vida” (1997, p. 19). O homem está sempre se refazendo, as culturas estão sempre se reestruturando. A Europa teve que se refazer após a guerra. Viver é rejuvenescer constantemente. É essa a vida de cada ser humano no seu plano biológico, social, cultural.

As imagens estão na base da linguagem e do raciocínio, portanto, de todo pensamento. Se a contribuição da Sociologia no Ensino Médio é a de promover uma organização do olhar, trabalhar com imagens é um elemento fundamental na efetivação desse objetivo. O cinema é, nesse ínterim, uma poderosa ferramenta de reflexão e conhecimento. A antropológica é então uma busca – o método é esse caminho que se faz ao caminhar.

Quando Morin (2011) fala que o cinema está ligado ao desenvolvimento da sensibilidade, Nadja Hermann (2005) faz pensar que tipo de sensibilidade estética está implicada dentro desse contexto. O que há é uma falta de sensibilidade ou uma sensibilidade cauterizada? Há uma estetização, nos diz Herman, a valorização de uma construção exterior que visa mostrar a minha diferença em relação ao Outro. E uma valorização do eu, em detrimento do Outro.

Orientar essa sensibilidade estética em direção à antropológica é um desafio, de grandes proporções. A começar por si mesmo, enquanto ser humano, enquanto professor de Sociologia e nas várias funções desempenhadas no contexto social. Enxergar seu lugar no mundo sendo capaz de ver possibilidades, de entender que é possível se refazer e se reorganizar.

Uma pessoa que se choca com os absurdos, na visão de Sontag (2003), é moral e psicologicamente subdesenvolvida, ainda não é uma pessoa adulta. Não penso ser incoerente ainda ficar horrorizado em ver como o ser humano é capaz de cometer atrocidades. Como é possível pensar democracia, direitos humanos, ética, antropológica, quando se tem a crueldade por normal e óbvia?

O normal em outros tempos era a guerra e não a paz – foi a modernidade que instituiu a paz como o normal e a guerra o excepcional, diz Sontag (2003). Sendo essa a questão, então a visão de que crueldades e

atrocidades não é parte do que se considera normal. A barbárie parece ser, então, o que é depositado nos porões escuros da civilização, parte dos medos de ser aquilo que não se pretende mostrar. Entretanto, isso faz parte do circuito. A barbárie, ela mesma é fruto da civilização, que a produz energicamente, no estrangulamento da reflexão, da compreensão. Afinal, acusa-se o outro a partir da negativa de si mesmo: digo que ele é o que eu não sou. A minha definição do Outro, minha visão, me denuncia: o bárbaro, na verdade, sou eu.

Sontag (2003) denuncia que o medo, em geral, consegue sufocar a piedade. E, se a violência gera o medo e as imagens da guerra geram a sensação de impotência diante da dor, desespero e miséria do Outro, o que nos resta? Qual a razão de levar essas imagens para as salas de aula? É um assunto que faz parte dos currículos das disciplinas mais enraizadas como a História e a Geografia. Unidades inteiras dos livros didáticos são destinadas a esses assuntos: a guerra, as revoluções, os conflitos étnicos.

Imagens trazidas pelo relato de Szpilman e pelo filme de Polanski, contam uma história de superação da desordem, da dor da morte. Em seu relato de sobrevivência Szpilman reforça constantemente sua afeição pela música, sua crença no retorno à Polskie Rádio como pianista. Ao relembrar diariamente o seu repertório musical, em meio ao silêncio, ele refazia suas forças e se refazia, se reorganizava e reestruturava.

A consciência de uma ecologia da ação é que nos proporciona a agir, como quer Morin, na aposta e na estratégia. Essa postura que permite à circularidade organização, desorganização, seguidas de uma auto-organização; a consciência da ação para um futuro incerto. Ou, a esperança é o que pode mover essas engrenagens, a visualizar as possibilidades. Como na visão de Paulo Freire: a história é possibilidade.

A Sociologia pode, com suas características específicas, enquanto disciplina, proporcionar um novo olhar sobre essas temáticas. Podem ser vistas por um novo prisma. Promover um diálogo com essas imagens, mergulhar nesses contextos com outros objetivos que não decorar datas e acumular

informações – uma prática que visa apenas os vestibulares e concursos. Desembrutecer o olhar e retirar a visão desse foco cauterizado e promover uma reflexão profunda dos acontecimentos históricos, numa tentativa de entender que estes envolvem todos nós, e um “nós” que é emitido a partir de um lugar específico: o ser humano, que é também natureza.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Orgs). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4ed. São Paulo, Cortez, 2007.

_____. **Cultura e Pensamento Complexo**. Natal-RN: EDURFN, 2009.

ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento** : Diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. (Pedagogia e Educação). São Paulo, Paulus, 2009.

ARAÚJO, Rogério Bianchi de. Alteridade e conhecimento na linguagem do cinema. **Poiésis Pedagógica**. Goiânia-GO, v. 5/6, jan./dez. 2007/2008, p. 33-49.

AZEVEDO, Álvaro. **Solidão**. Disponível em : <http://www.jornaldepoesia.jor.br/avz7.html#solidao>

BACHELARD, Gaston. **A poética do Espaço**. 2ed. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

_____. **O direito de sonhar**. 4ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Os excluídos do interior.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2012**. Divulgado em site oficial em 2011.

BULHÕES, Fernanda Machado de. Como diria Niezche, pensar é (antes de tudo) uma atividade criativa. **Princípios**. Natal-RN, v. 04, n. 22, jul./dez. 2007, p. 253-260.

CAMBI, Franco. A educação na Grécia. IN : **História da Pedagogia**. São Paulo, UNESP, 1999 (Primeira seção: capítulo 3, p.p. 75-102).

CIPOLINI, Arlete; MORAES, Amaury Cesar. Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto - um estudo sobre a utilização do cinema na educação. **Educação Revista do Centro de Educação UFSM**, vol. 34, n. 2, Mai/Ago 2009. Disponível em:<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117112615003>>

ELIAS, Tânia. Trajetórias da Sociologia Brasileira: considerações históricas. IN: **CRONOS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN – Dossiê Ensino da Sociologia no Brasil**, v.8, n. 2 (jul./dez. 2007)

ESCRITORES DA LIBERDADE (Freedom Writers). EUA, Paramount Pictures / MTV Films / Jersey Films, 2007, 123 min. (Direção de Richard LaGravenese)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. (Ana Maria Freire, organizadora). São Paulo, UNESP, 2001.

FRIZTEN, Celdon. **Dialogismo e Exotopia em “Escritores da Liberdade”**. III Simpósio Internacional – VI Fórum Nacional de Educação : Políticas Públicas, Gestão da Educação, Formação e Atuação do Educador. Universidade Luterana do Brasil. Disponível em http://forum.ulbratorres.com.br/2009/filme_texto/FILME1.pdf

GINZBURG, Jaime. **Linguagem e trauma na escrita do testemunho**. Conexão Letras, UFRGS, 2009. Disponível em <http://www.msmidia.com/conexao/3/cap6.pdf>

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. A demiurgia da mão no cosmos poético de Sertania, de Nivaldete Ferreira. **CRONOS. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN – Dossiê Gaston Bachelard**. v. 4, n.12, jan/dez. 2003. p.49-56.

_____. Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o Ensino Médio. **CRONOS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN – Dossiê Ensino da Sociologia no Brasil**, v.8, n. 2 (jul./dez. 2007)

_____. Avaliação diagnóstica: a situação do Ensino de Sociologia na Escola de Ensino Médio do Rio Grande do Norte. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, n.03, jul./dez. 2008. WWW.cchla.ufrn.br/interlegere/revista

_____. Gaston Bachelard: ciência e poesia no embate homem-mundo. IN: SANT'ANNA, Catarina (Org.). **Para ler Bachelard**. Salvador: EDUFBA, 2010. P.81-88.

Gueto de Varsóvia, imagem disponível em:

http://www.usmmm.org/wlc/ptbr/gallery_nm.php?ModuleId=10005069

MEUCCI, Simone. Comunicação realizada no dia 25/07/2011, na mesa redonda com o tema: **Diretrizes Curriculares para o Ensino de Sociologia**. Programação do II ENESEB, Julho de 2011, em Curitiba, Paraná - BR

MORIN, Edgar. **O Cinema ou o Homem Imaginário: ensaios de antropologia**. Lisboa, Moraes Editora, 1970.

MORIN, Edgar. **O método IV: natureza, vida, habitat e organização**. Lisboa: Europa-América, 1992.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. IN: CASTRO, Gustavo de *et al.* **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre, Sulina, 1997.

_____. **Amor, poesia, sabedoria.** 7ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 12ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Educar na era planetária:** o método complexo como método de aprendizagem pelo erro e pela incerteza humana. 3ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, UNESCO, 2009.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ed. São Paulo, Cortez; Brasília-DF, UNESCO, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando.** São Paulo, Editora do Autor, 2010.

OCN's - MEC. Ciências Humanas e suas Tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, OCN's – volume 3).

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. Material didático, novas tecnologias e ensino de Sociologia. IN: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência.** Rio de Janeiro, Quartet, FAPERJ, 2009.

IN: **O trabalho do antropólogo.** 2ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo, UNESP, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** 2ed. Porto Alegre, ARTMED Editora, 2001.

PERKOSKI, Norberto. Os sons do silêncio: um devaneio poético. **Letras hoje.** Porto Alegre. v.41, nº 4, p.83-92, dezembro, 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/656/479>

PIANISTA, O (Le Pianiste). França/Alemanha/Inglaterra/Polônia, Studio Canal / Bac Films / Europa Filmes, 2002,148 min.Direção de Roman Polanski.

PRESSLER, Mirjam. **O diário de Anne Frank.** 18ed. (Organização Otto Frank) Rio de Janeiro, Record, 2003.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. IN: CARVALHO, L.M. (Org) **Sociologia e Ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no Ensino Médio.** Ijuí, Editora da Unijuí, 2004.

SARANDY, Flávio. Propostas Curriculares em Sociologia. **Revista Eletrônica Interlegere – Dossiê Educação e Sociedade**, vol. 9, Jul/Dez 2011. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/inter-legere.htm>

SCHINDLER, A Lista de. Direção de Steven Spielberg, EUA, Universal Pictures / Amblin Entertainment 1993.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos Outros**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. IN: **CRONOS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN – Dossiê Ensino da Sociologia no Brasil**, v.8, n. 2 (jul./dez. 2007)

SILVA, Ileizi Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, histórico e perspectivas. IN : MORAES, Amaury César. **Sociologia : ensino médio**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 15).

SZPILMAN, Wladislaw. **O pianista**. 2ed. Rio de Janeiro, Bestbolso, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. A educação e a sociedade Brasileira. IN: **Educação no Brasil**. São Paulo, Editora Nacional, 1969.

_____. **Educação não é privilégio**. 5ed. Rio de Janeiro, UFRJ, 1994.

TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2010.

TOMAZI, Nelson Dácio. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais. Entrevistado por Ana Laudelina Ferreira Gomes. **Cronos. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN**. V. 8, n. 2, p.591-601, jul./dez. 2007

WUNENBURGER, J.-J. Os pais fundadores da noção de imaginário: Gaston Bachelard (1884-1962). IN: PITTA, Danielle, Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro, Atlântica Editora, 2005.

_____. **Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. Bachelard e a sedução dialética. IN: SANT'ANNA, Catarina (Org.). **Para ler Bachelard**. Salvador: EDUFBA, 2010. P.81-88.

_____. Ritmicidade, corpo imaginante e fenomenologia da imaginação em Gaston Bachelard. Entrevista de Ana Laudelina Ferreira Gomes e Celeste Ciccaroni. **Cronos. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFRN**, Natal, v.4, n. 1-2, p.107-112. p.107-112, jan./dez. 2003.